المدخل إلى

علم النفس

دكتور
فاروق السعيد جبريل
أستاذ علم النفس التربوى
كلية التربية - جامعة المنصورة

دكتور
مصطفى السعيد جبريل
أستاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية بدمياط - جامعة المنصورة

دكتور
إبراهيم إبراهيم أحمد
كلية التربية النوعية
جامعة المنصورة

٢٠٠٣

عامر للطباعة والنشر بالمنصورة

المدخل إلى علم النفس

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمه

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين ، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم .

أما بعد

يحتل علم النفس مكانه هامة وأساسية فى تاريخ المجتمعات الانسانية خلال مراحل تطورها المختلفة ، لدرجة أن هذه المكانه يمكن القول بانه لايدانيها مركز لعلم آخر . ولعل ذلك يرجع الى ارتباط ذلك العلم بوجدان الجنس البشرى . فمنذ خلق الانسان على سطح الأرض بدأ محاولاته فى اكتشاف الذات والتعرف عليها والتجول فى أعماق أعماقها ، وقد نجح الانسان فى اكتشاف بعض هذه الاعماق ومازال أمامه الكثير والكثير من هذه الاعماق .

ونحن اذ نقدم هذا الكتاب – المدخل إلى علم النفس – ، انما نقدمه للدارسين لعلم النفس وللمثقفين بصفه عامة ، فهو كتاب أصيل في الميدان ، جديد فى التناول ، مبتكر فى الطريقة والمعالجة . ونعتبر الجهد الذى بذلناه فيه بمثابه رسالة ولاء وانتماء لوطن أحببناه وأخلصنا فى حبنا له ، ومن ثم كرسنا علمنا وحياتنا له . فمصر لم تكن فى حاجة إلى ولاء وانتماء أبنائها لها قدر حاجتها الى ذلك في الوقت الراهن .

والكتاب الحالى الذى نقدمه للقارئ يتضمن ثمانيه فصول ، والفصل الأول يدورحول مقدمه فى علم النفس تضمنت المفهوم والمجالات المختلفة لعلم النفس وفروعه، مفصلين الحديث عن المجالات ذات الصلة الوثيقة بعملية التعليم والتعلم .

وتضمن الفصل الثانى طرق وأدوات البحث فى علم النفس ، مع ذكر أمثلة لكل طريقه من الطرق الشائعه الاستخدام فى الدراسات النفسية وكذا ، الأدوات التى يستخدمها الباحث فى جمع المعلومات حول الظواهر النفسية .

وتضمن الفصل الثالث التعلم الانسانى بين نظريات التعلم ، وذلك من حيث المفهوم ، وماذا يمكن أن يتعلم الفرد ، وكيف يتعلم ، والاطار التكاملى لعملية التعلم الانسانى .

وتضمن الفصل الرابع الدافعية والتعلم ، من حيث المفهوم وعلاقته بالمصطلحات الأخرى وأنواع الدوافع ودورها فى الموقف التعليمى . ومصادر الدافعية ومصيرها النهائى والعقبات التى تحول دون تحقيقها . وكذلك ارتباط التكوين العقلى للفرد بالتعبير عن الدوافع ثم قياس الدافع .

وتضمن الفصل الخامس صعوبات التعلم ، من حيث المفهوم والتصنيف وعلاقتها بالتخلف الدراسى وحجم ظاهرة صعوبات التعلم وأسبابها . ثم خصائص صعوبات التعلم وتشخيصها لدى الطفل والاساليب التربوية التى تتبع مع ذوى الصعوبة .

وتناول الفصل السادس الذكاء ، وبنيه العقل فى ضوء نظرية جليفورد ، ثم الذكاء الاجتماعى ، والفروق بينه وبين الذكاء الشخصى ، وأساليب قياس الذكاء الاجتماعى ، والعلاقة بين الذكاء الاجتماعى وبعض متغيرات الشخصية والدافعية .

وتناول الفصل السابع التفكير الابتكارى ، من حيث التعريف والمداخل المختلفة لدراسة ، ثم تناول القدرات والمؤشرات المختلفة للتفكير الابتكارى ومظاهرها النمائية لدى الطفل .

وتناول الصفل الثامن التعلم بالملاحظة من حيث المفهوم وأهمية النظريات الخاصة به من حيث القضايا الرئيسية والعمليات الرئيسية فى التعلم بالملاحظة ثم تطبيقات التعلم بالملاحظة فى مجال تنمية الابتكارية وتعديل الاتجاهات .

والكتاب الحالى من حيث المحتوى والمضمون يخاطب كل من يهتم بدراسة وفهم السلوك الانسانى وعلم النفس بصفة عامة ، ولذا ، فهو يخاطب قطاعاً عريضا من المواطنين على اختلاف تخصصاتهم .

والميزة الاساسية التى يتسم بها هذا الكتاب هى حسن اختيار الموضوعات وترتيبها ومعالجتها بأسلوب علمى دقيق ، وتوضيح عرضها بذكر بعض الدراسات المتصلة بموضوع كل فصل من فصول الكتاب . وربما اكبر فائدة يجنيها القارئ لهذا الكتاب هى تشبعه بالروح العلمية ، فضلا عن اطلاعه على مجموعة كبيرة من الحقائق العلمية المتصلة بموضوعات علم النفس والتى تستثيره البحث عن المزيد .

والله نسأل ... أن نكون قد وفقنا بهذا الجهد المتواضع فى افادة القارئ وحثه على مزيد من البحث والاطلاع فى مجالات علم النفس المختلفة .. وعلى أمل أن نلتقى مع كتابات أخرى .

والله نسأل :

اللهم انفعنا بما علمتنا ، وعلمنا ما ينفعنا ، وزدنا علماً ، فأنت القائل :

« علم الانسان مالم يعلم »

المنصورة فى ٢٤ / ٣ / ٢٠٠٣

المؤلفون

الفهرس

تابع الفهرس

الفصل الأول
مقدمة فى علم النفس

- مفهوم علم النفس
- مجالات علم النفس وفروعه

مقدمة فى علم النفس

مفهوم علم النفس :

يعرف علم النفس Psychology بأنه العلم الذى يختص بدراسة السلوك Behavior الكائن الحى ، دراسة علمية ، بهدف الوصول إلى القوانين المنظمة لحركته والتى تقوم بتوجيه حياة الكائن إلى ما يؤدى حسن تكيفه مع البيئة وتحسين الصحة النفسية وذلك عن طريق الانتفاع بالامكانات الطبيعية وتنظيم الوقت وتوجيه الطاقات وافساح المجال القوى والمواهب النفسية كى تنمو وتستغل .

هذا ، ويمكن تعريف السلوك بأنه كل ما يصدر عن الكائن الحى فى أثناء تفاعله مع البيئة التى يعيش فيها ، ونستطيع أن نميز فى هذه السلسلة بدايتها ووسطها ونهايتها .

ويشمل السلوك كافة أنواع النشاط التى يقوم بها الكائن والتى يمكن ملاحظتها أو ملاحظة نتائجها فى إطار الحوادث الجارية فى الحياة اليومية للكائن . من حيث أنه يعيش فى بيئة خاصة به مع آخرين مماثلين له يتفاعل معهم ويتفاعلون معه . أى يؤثر فيهم ويتأثر بهم .

ويتأثر هذا السلوك بالتكوين الداخلى للكائنInternal Forces كما يتأثر أيضا بالعوامل الخارجية External Forces المحيطة به التى تتفاعل معه وتؤثر فيه لدرجة أن أى تغيير فى شرط من شروط هذه البيئة ينتج عنه تغير عام فى نوع السلوك الذى يأتى به الكائن .

ويمكن أن نصنف سلوك الإنسان إلى :

١ - سلوك ظاهرى (خارجى) وهذا يمكن ملاحظته موضوعيا مثل النشاط الحركى والتغير اللفظى الذى يقوم به الفرد وتغيرات الوجه التى تصاحب بعض الحالات الانفعالية .

٢ - سلوك باطنى (داخلى) وهذا لايمكن ملاحظته مباشرة ، وإنما يستدل على حدوثه عن طريق ملاحظة نتائجه ، مثل : التفكير والتذكر والإدراك والتخيل .

مما تقدم يمكن القول بأن علم النفس هو العلم الذى يدرس كل أنواع سلوك الفرد التى هى نتيجة تفاعل قوى داخلية فى الفرد نفسه وقوى خارجية مفروضة عليه من البيئة التى يعيش فيها ويتأثر بها .

وهناك أمثلة عملية توضح أثر العوامل الخارجية المحيطة بالفرد على سلوكه . فالفرد يتعلم خلال عملية النمو أن يسلك ويتصرف وفقا لما يتوقعه منه المجتمع ويقبل الفرد قيم المجتمع ومعاييره . ومن أبرزالتأثيرات التى تتركها الثقافة على الفرد الدور الجنسى ، فالولد يعطى دوراً جنسيا ذكورياً والبنت تعطى دوراً جنسياً أنثوياً . وبصفة عامة يمكن القول بأنه يوجد طابع مميز للشخصية يميز شخصيات الأفراد فى كل مجتمع من المجتمعات . وأبسط مثال على هذا العلاقة بين الأفراد فى القرية والعلاقات بين الأفراد فى المدينة .

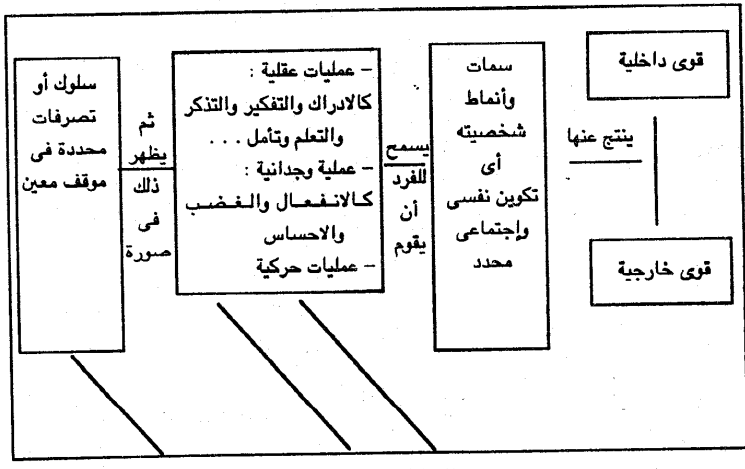
وعلى الرغم من أن الضغوط الاجتماعية تحاول أن تفرض التشابه

والتماثل بين أفراد المجتمع فإن هناك عوامل أخرى تقلل من درجة التشابه وتزيد من مبدأ التفرد ، مثال ذلك : الخبرات الخاصة التى يمر بها الفرد وكذلك الفروق بين الأفراد فى قدراتهم وأساليبهم .

وماسبق يدعونا إلى القول بأن هناك نوعين من السلوك ، هما :

١ - سلوك غير متعلم : وهو يتضمن أنماط محدودة للغاية مثل العطس والسعال .. وغير ذلك من الأفعال التى يأتى بها الإنسان نتيجة لتكوينه الفسيولوجى وتركيبه الداخلى فحسب .

٢ - سلوك متعلم : وهو يكتسبه الفرد نتيجة مروره بخبرات ومواقف خاصة فى حياته . وهو يشمل أنواع عديدة . ومن هنا تأتى أهمية عملية التعلم. والشكل التخطيطى التالى يوضح المدخل التكاملى لتفسير سلوك الإنسان .



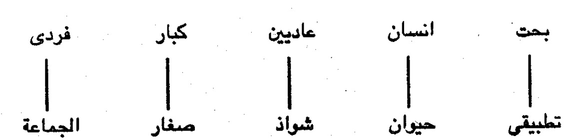
البيئة المحيطة بالفرد

ومن هذا الشكل يتضح أن سلوك الفرد وتصرفاته فى موقف ما ، هى محصلة تفاعل نوعين من القوى ، أولها : قوى داخلية لدى الفرد وتتمثل فى االعوامل الوراثية والخبرات التى اكتسبها الفرد من هذا الموقف وثانيها : العوامل والقوى الخارجية وتتمثل فى البيئة وكافة الظروف التى يحدث بينها السلوك أى الظروف المحيطة بالفرد أثناء قيامه بالسلوك .

مجالات علم النفس وفروعه

فى الوقت الحاضر إتجه علماء النفس إلى مرحلة التخصص الدقيق فى فروع علم النفس المختلفة . وعلى هذا الأساس نجد أن البحث فى علم النفس قد اتخذ مظهراً يتفق مع النمو والتطور ، وهو التعمق فى ناحية معينة من نواحى البحث فى الحياة النفسية .

هذا ويمكن أن نلخص أهم فروع علم النفس فى الآتى :



هذا ويشمل كل نوع من فروع علم النفس المشار إليها سابقا عدة تخصصات دقيقة مثال ذلك :

يمكن أن نلخص أهم فروع علم النفس التطبيقى فى :

علم النفس الطبى ، التربوى ، الصناعى ، الإدارى، الجنائى ، الحربى ، الاجتماعى .

وفى الجزء التالى سوف نلقى الضوء على بعض من هذه المجالات :

١ - علم النفس الإجتماعى : social psychology

يمكن تعرف علم النفس الاجتماعي بأنه أحد فروع علم النفس Psychology وأنه ذلك الفرع الذى يختص بدراسة السلوك الاجتماعى

Social Behavior للـفرد Individual والجـماعة Group ، كاستجابة للمثيرات الاجتماعية ، فهو العلم الذى يدرس سلوك الفرد فى علاقته بالآخرين ، إذ يستطيع هؤلاء الآخرين أن يحدثوا أثرهم فى الفرد ، إما بشكل فردى أو بشكل جماعى ، كما يمكنهم أن يؤثروا فيه إما بصورة مباشرة Direct عن طريق وجودهم فى تجاور مباشر مع الفرد ، أو بصورة غير مباشرة Indirect عن طريق نماذج السلوك التقليدية أو المتوقعة من الناس والتى تؤثر فى الفرد حتى ولو كان بمفرده .

وطبقاً لما يراه سارجنت Sargent ووليامسون Williamson فإن علم النفس الاجتماعى هو الدراسة العلمية للإشخاص باعتبارهم أعضاء فى جماعات مع الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية والخصبة فيما بينهم ، كما أنه يدرس السلوك الفردي فى تأثيره على سلوك الآخرين ، وفى تأثره بسلوكهم ، وقد يكون هذا السلوك إما كامنا كالاداراك والتفكير ، أو ظاهراً مثل القراءة (Sargent & Williamson , 1950) .

والسلوك الاجتماعى كما تعرفه دائرة المعارف البريطانية (*) هو المظهر الخارجى لنشاط الكائن الحى ، وتقول إن الخاصية الضرورية له هى الحركة التى توجد فى أغلب الحيوانات والنباتات ، وهذه الحركة تحدث نتيجة تغييرات داخلية Internal وخارجية External تسمى المنهبات Sti-muli .

فالسلوك الاجتماعى تفاعل بين الأفراد ، وكما سبق أن أوضحنا ، فليس

(*) دائرة المعارف البريطانية مادة Behavior ٢ : ٣٢٥ ، سنة ١٩٦١ .

من الضرورى أن يكون التفاعل الاجتماعى وجها لوجه ، فالسلوك الاجتماعى هو السلوك الذى يحدث فى حضور الآخرين أو أثبات غيابهم ، ذلك لأنه يتأثر بهم لأنهم يمثلون حقائق فى المجال النفسى للفرد ، وقد يحدث السلوك الاجتماعى من خلال الرموز . فعلى سبيل المثال اشارة ممنوع الاتجاه ناحية اليسارة تؤدى إلى سلوك اجتماعى معين ، حيث تكون الاستجابة المتوقعة من جميع الناس هى عدم الاتجاه ناحية اليسار وتحدث هذه الاستجابه كما لو كان هناك رجل مرور واقفا يقول هذه العبارة « لاتتجه ناحيه اليسار » .

ويمكن النظر إلى علم النفس الاجتماعى على أنه الدراسة العلمية لسلوك الكائن الحي ككائن اجتماعى ، يعيش فى مجتمع مع أقرانه ، يتفاعل معهم فيتأثر بهم ويؤثر فيهم ، أى يتأثر بسلوكهم ويؤثر فى سلوكهم أيضاً ، وهكذا يتناول علم النفس الاجتماعى سلوك الفرد فى إطار المجتمع – أو سلوك الفرد فى تفاعله مع الآخرين فى المواقف الاجتماعية ومجاله الاجتماعى – بالوصف والتحليل والتجريب بهدف الفهم والتفسير والتنبؤ (Kreach & Crutchfield) .

وبهذا المفهوم السابق ، فالسلوك إذا نظرنا إليه فى إطاره الاجتماعى ، ما هو إلا نتاج العلاقات الديناميكية الصادرة عن تفاعل الفرد بمالدية من ميول وحاجات ورغبات ونزعات وحوافز ومعتقدات واتجاهات وآراء مع امكانيات البيئة بما فيها من عوامل مادية واجتماعية ومعنوية وثقافية .

والسلوك بهذا المعنى الاجتماعى ، وهو سلوك كتلى ، أو وحدة كلية

تتضمن نواح ثلاث هى :

١ - العناصر التى يتكون منها الموقف الاجتماعى ، وهو مانطلق عيه خاصية البناء أو التركيب Structure.

٢ - العلاقات الديناميكية أو التفاعلية بين عناصر التركيب أو البناء ، وهو ما نطلق علية عمليه التفاعل Interaction .

٣ - الموضوع الذى يدور حوله عمليه التفاعل بين العناصر المختلفة المتضمنة فى الموقف ، وهو ما نطلق عليه المضمون أو المحتوى Content.

وفى ضوء هذا المعنى التحليلى ، يمكن أن ندرس أى موقف اجتماعى على أنه تركيبه من الأفراد ، منتظمة بعضها مع بعض فى كل عام متكامل .

والموقف الاجتماعية كما يرى بوسارد Bossard تختلف عن تلك المواقف التى يهتم بدراستها علماء الفسيولوجيا ، لأن الأخيرة هى مواقف قائمة وموجودة على الطبيعة ، ولذلك يحدد بوسارد مفهوم الموقف فى الآتى (Christesen , 1964 , 163 - 164) .

- الموقف هو مجموعة من المؤثرات ، خارجه عن نطاق الكائن الحى ، ولكنها تؤثر علية ، وتكون منتظمة كوحدة ذات ترابط منطقى .

- الموقف ليس معادلاً للبيئة ، لأن البيئة تتضمن كلاً من الأشياء بما فيها استجابات الفرد .

- المؤثر الذى يشكل الموقف يكون منتظما فى ضوء علاقة عناصره بعضها

ببعض ولا يمكن أن تعمل مستقلة عن علاقتها بالأجزاء الأخرى .

وفقاً لهذا التحديد ، فإن المواقف يمكن أن تدرس من زوايا ثلاث هى :

الأولى : دراسة بنائية أى تحليل العناصر المتضمنة فى الموقف .

والثانية : دراسة العمليات أى تحليل العناصر المتفاعلة وما يحدث بينها من تبادل مستمر .

والثالثة : دراسة المضمون أى تحليل للأفكار والاتجاهات والكلمات .

والموقف الاجتماعى ، هو ذلك الموقف الذى يشعر فيه الفرد بأنه واقع تحت تأثير مجموعة من المثيرات والمنبهات الاجتماعية على إختلاف أنواعها سواء أكانت هذه المثيرات حاضرة أم متغيبة ، ويقصد بالمثيرات الاجتماعية تلك الظروف الاجتماعية التى تحيط بالفرد ونمط العلاقات القائمة بين هذه المثيرات .

وعلى سبيل المثال : تعتبر المدرسة موقف اجتماعى ، يتكون من التلاميذ والمدرسين وناظر المدرسة وكل العاملين فيها .

وتؤدى أمثال هذه التراكيب إلى تكوين علاقات وتفاعل ديناميكى بين أفراد كل وحدة اجتماعية أو بينهم وبين المجال الخارجى . وتعتبر الحركة المستمرة هى أساس ذلك التفاعل ، إذ أن هناك نوعاً من التأثير ، فكما أن الفرد يتأثر بغيره ، فهو فى الوقت نفسه يؤثر فيه نتيجة للاحتكاك والتفاعل .

وبدور التفاعل الاجتماعى حول موضوعات تؤدى فى النهاية إلى مجموعة

من العادات والأفكار والاتجاهات والميول والمعايير والأساليب التي من شأنها أن تعدل سلوك الفرد والجماعة .

مكانة علم النفس الاجتماعي بين العلوم الانسانية

إن علم النفس الاجتماعي مثله مثل العلوم الأخرى يؤثر فيها ويتأثر بها ، فهو يسترشد بنتائجها ويستفيد منها في تحقيق تقدمه في فهم ومعالجة الظواهر الاجتماعية التي يدرسها .

وعلم النفس الاجتماعي قد تأثر بالعديد من العلوم الانسانية الأخرى ، مثل علم الاجتماع Sociology وعلم النفس Psychology وعلم دراسة الانسان Anthopology .

ويبحث علم النفس الاجتماعي – كما تدل عليه التسمية – في الميدان العلمي المشترك الذي يجمع بين علم النفس من جهه وبين علم الاجتماع من جهه أخرى ، وهو بذلك يتضمن تلك الموضوعات المتداخلة والمشتركة بين علم النفس وعلم الاجتماع .

فوقائع السلوك الاجتماعي للفرد الانساني ، لا تنفرد بتحديدها عوامل سلوكية بحته ، وإنما العوامل الاجتماعية والجماعات بتنظيماتها المختلفةدور ديناميكي لا يمكن تجاهله في تحديد السلوك الاجتماعي ، فعلم الاجتماع يبرز أهمية وقيمة العوامل الاجتماعية المؤثرة على سلوك الفرد وتنشئته الاجتماعية [illegible] والمؤسسات الاجتماعية الأخرى [illegible]

الانسانية دور المؤثرات الثقافية Caltural Influences فـى نمـو الشخصية وتشكيل محتواها ومدى مطاوعتها لثقافة المجتمع .

وعلى الرغم من أن كل العلوم الانسانية تأخذ من علـم النفس الاجتماعى وتعطية فإن علم النفس وعلم الاجتما ع وعلم الأنثروبولوجيا هى العلوم التى تدخل علم النفس الاجتماعى كجزء من مجال دراستها .

وبالرغم من هـذا التداخل بين محتويات ذلك العلـم وبين محتويات تلك العلوم فإنه يتميز عنها بصورة واضحة ، فهو يتميز عن علـم النفس العام الذى يختص – من الوجهه النظرية – بدراسة سلوك الفرد كفرد ، كما يتميز عن علم الاجتما ع الذى تتركز بؤرة اهتمامه على دراسـة سلوك الجماعات والمؤسسات الاجتماعية المختلفة ويتميز أيضـا عن علـم الأنثروبولوجيا الذى يختص بدراسة تأثير العوامل الثقافية على الشخصية الانسانية وعلى تطورها ونموها وتشكيلها (Harrison , 1976) .

وحيث يهتم عالم الاجتما ع بدراسة تركيب التنظيمات الجماعية ووظيفتها والأنوا ع المختلفة لسلوك الأفراد داخل نطاق منظمات محددة فإن علم النفس الاجتماعى يختص بدراسة كل مظاهر سلوك الفرد فى المجتمع ، فيذكر ذاوليس Thouless أن علـم النفس الاجتمـاعى هـو تقديم علـم الانسان فى علاقاته الاجتماعية ، وذلك بدراسة عناصر علم النفس للبالغين العاديين التى تؤثر على تكوين الجماعات الاجتماعية والتفاعلات الديناميكية بين الأفراد (Thouless ,1963) .

فعلى سبيل المثال ، إذ كنا بصدد دراسة مشكلة الاجرام والمجرمين فى بلد من البلدان ، فإن عالم الاجتماع سوف يوجه اهتمامه إلى علاقة هؤلاء الأفراد بالنظام العام للدولة والقانون والمؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة والمدرسة والمصنع فى حين يوجه عالم النفس اهتمامه إلى دراسة طبيعة هؤلاء الأفراد الخارجين على القانون وإلى دراسة سماتهم العقلية والنفسية ، بينما يوجه العالم الأنثروبولوجى اهتمامه إلى دور العوامل الثقافية - التى ينتمى إليها هؤلاء الأفراد - فى تشكيل شخصياتهم ، وفى ذات الوقت نجد أن عالم النفس الاجتماعى يهتم بتأثير العصابة فى حياة هؤلاء الأفراد وتأثرها بهم .. ولعل هذا هو الذى دعانا إلى أن نعرف هذا العلم - علم النفس الاجتماعى بأنه ذلك العلم الذى يختص بدراسة سلوك الفرد من حيث تأثره بالآخرين وتأثيره فيهم .

وعلى أية حال سواء نظرنا إلى علم النفس الاجتماعى على أنه نظام متميز أو على أنه نظام متداخل مع بعض العلوم الأخرى فإن تداخل علم النفس الاجتماعى مع هذه العلوم الانسانية قد ساهم فى إثراء دراساته وفى نمو مباحثه وأساليب الدراسة فيه .

أهم الموضوعات التى يدرسها علم النفس الاجتماعى :

سيكولوجية الاتجاهات النفسية والتغير الاجتماعى ، فكره العقل الجمعى ، انتقال أساليب السلوك بين الجماعات بالتقليد والمشاركة الوجدانية والاستهواء ، أنواع النظم الاجتماعية التى تسير العلاقات التى يرتبط بها أفراد الأسرة فى العائلة وكذلك المؤسسات الاجتماعية وسيكولوجية الاشاعة

والدعاية والانقلاب والاصلاحات الاجتماعية ثم تكوين التقاليد والعادات والنظم التعليمية السائدة ونظام الطبقات .

وسوف نتناول بشئ من التفصيل مجال من مجالات علم النفس الاجتماعى وهو فن التوجية بالكلمة وأسسة السيكولوية .

فن التوجية بالكلمة وأسسة السيكولوجية

مفهوم التوجيه : Guidance

التوجية هو عملية تفاعل قيادية واعية بين طرفين أحدهما الموجة والآخر هو الفرد المطلوب توجيهه وتستهدف هذه العملية التعاون على استيضاح طبيعة الموقف وجوانبة المختلفة أو التغيير أو التعديل من بعض اتجاهات الأفراد نحو هذا الموقف ، والتوجيه بصفة عامه يهدف إلى مساعدة الفرد على تحقيق ذاته فى الميدان الذى يعمل فيه التوجية ، ويمكن للتوجية أن يحقق أهدافة تلك من خلال مساعدة الفرد على الوصول إلى أقصى نمو فى حدود امكاناته .

ويتضح من دراسة تعويفات التوجية أنها تفترض أن كل الأفراد عند فترات معينة من حياتهم يحتاجون إلى مساعدة فنية لفهم أنفسهم والعالم الذى يعشون فيه ، ولاصدار القرارات والقيام بالاختيارات التى يجب أن يواجهوها ، وعملية التوجية بهذا المعنى ليست عملية املاء بل هى عملية مساعدة وتبصير تستند إلى مشيئة الفرد وارادته واختياره الحر ، وأن مهمة التوجية تتلخص فى مساعدة الفرد على أن يحصل على صورة صادقة عن

نفسة وعن بيئتة .

والتوجية بهذا المفهوم ليس مجرد تلقين أو نصيحة من شخص أكبر سناً أو أكثر خبرة إلى شخص يقل عنه فى الخبرة والمعرفة والدراية بل هو فى الواقع عملية تبادل آراء وتفاعل بينهما ، ولذلك فهى تتضمن الأخذ والعطاء والمناقشة والدراسة حتى يحدث الالتقاء بين أطراف عملية التوجية فى جو من الثقة والتفاهم للوصول إلى الهدف المطلوب التوصل إليه من خلال عملية التوجية .

وفى ضوء ما سبق يعتبر التوجية عملية فنية منظمة ، ومن ثم يمكن لنا أن نقرر أن عملية التوحيه عملية لاتنفصل عن عملية التربية « فالتوجبه تربية والتربية توجيه » ، وأن عملية التوجيه تهدف ضمن ماتهدف إليه هدفين رئيسيين ، هما :

أ - مساعدة الفرد على فهم وتقويم إمكاناته وحدودها .

ب - مساعدة الفرد على إكتشاف وتطوير طرق ووسائل العمل وإستغلال الفرص المتاحة .

أهمية دور الموجه، نلخصها فى النقاط التالية :

- أن عملية التوجيه تحتاج إلى امتلاك القدرة على التأثير فى الغير والاقناع ، وهى من أعظم الصفات الشخصية التى يجب أن يسعى إليها كل من يتصدى للعمل فى التوجيه . وعندما يتحدث الفرد القائم بعملية التوجيه باقناع وبتأثير وبقوة بحيث ينجح فى نقل فكرة معينة إلى

المستمعين بطريقة تجعلها تنفذ إلى عقولهم ونفوسهم وتتحول إلى مصدر طاقة دافعة ومحركة ، فإن هذا يعتبر شرفاً عظيماً ينبغى أن يعتز به .

- وامتلاك الفرد القائم بعملية التوجية للقدرة على التوجية بهذا المفهوم يصبح عملية خطيرة لأنه يؤثر فى حياة واتجاهات الأفراد الذين يتلقون التوجية وقد يخفق التوجيه بسبب عدم كفاءة الموجه أو القائم بالتوجية بل وقد يؤدى إلى آثار عكسية مثل بلبلة الفكر وخلق حالات من عدم الرضا مما ينعكس على الروح المعنوية للأفراد بالانخفاض .

- ومما يزيد من صعبة دور القائم بعملية التوجيه أنه يقوم بعملية التوجيه والتأثير هذه والتى فيها يتعامل مع أفراد يختلف كل منهم عن الآخر وهذا بدوره يتطلب منه أن يكون على دراية بطبائع الأفراد وسيكولوجية الشخصية لهم .

عملية التوجيه فن :

إذ من غير المعقول أن نحقق هدف التوجيه عن طريق التهديد أو الارغام أو القهر لأن فى ذلك إهدار بالمبادئ الأساسية التى يقوم عليها التوجيه ، وأبسطها أحقية الفرد فى أن يقرر مصيره بنفسه وأن وظيفة التوجيه هى تبصير الفرد بنفسه وبالموقف . ولذلك لابد من أن يكون هناك أسلوب علمى لعملية توجيه الأفراد حتى يعمل كل منهم بقوة دافعة ذاتية ، من داخله ، لتحقيق أهداف عملية التوجيه . وعلى هذا كان التوجيه فناً يتطلب الخلق والابداع إلى جانب الحيوية الفياضة والاخلاص الشديد من جانب الموجه .

الأسس الموضوعية التى يمكن أن يقوم عليها التوجيه الناجح : ونلخصها فى النقاط التالية :

أ - ضرورة إقامة خطوط إتصال متينة ، تعتمد على العلاقات الانسانية بين القائم بالتوجيه والأفراد الذين يوجههم :

- فعندما يقوم شخص بعملية إتصال لتوصيل فكرة معينة لفرد أو أفراد آخرين ، فإن هذه العملية لابد أن تتوافر فيها عدة أركان ؛ أولها : المرسل ؛ وهو الشخص الذى يريد توصيل الفكرة .وثانيهما :الرسالة ؛ وهى الفكرة المطلوب توصيلها . وثالثهما :الوسيلة ؛ وهي الطريقة التى يختارها المرسل لتوصيل الفكرة للمستقبل (ووسائل الاتصال كثيرة ومتعددة منها السمعية أو البصرية أو السمعية البصرية معاً) . ورابعهما : المستقبل ؛ وهو الفرد أو مجموعة الأفراد المطلوب توصيل الفكرة إليهم والتأثير فيهم .
- إن عملية التأثير التى يرغب القائم بعملية التوجيه أن يقوم بها تحتاج إلى نفس الأركان الأربعة السابقة مضافاً إليها ركن خامس يعتبر هاماً وضرورياً لأحداث التأثير المطلوب وهو وجود جسر من العلاقات الانسانية المتينة تعبر عليه وسيلة الاتصال حاملة الرسالة المطلوب نقلها إلى الفرد والتأثير فيه .
- على الفرد القائم بعملية التوجيه ، أن يستخدم إسلوباً مناسباً مستوى سامعيه ، وأن نلاحظ العلاقات التى تظهر على الوجه والتى تدل على الملل

أو التتبع أو التقدير أو الحماسة ، وهذه علاقات تعرف « برد فعل الكلمة» أو «بالرجع » ومراعاة ذلك يفيد فى زيادة احتمال نجاح الاتصال وتحقيق التأثير المطلوب .

ب - تكامل عمليات التأثير :

فعملية التوجيه تشبه عملية البناء حيث توضع طوبة فوق أخرى وإذا لم تكن الطوبة الثانية تسمح بوضع طوبة ثالثة عليها فإن عملية البناء تتوقف . ولذلك يجب أن تكون المادة التى يقدمها القائم بعملية التوجيه مناسبة للأفراد – المستهدفين فى عملية التوجيه – من حيث الحجم والأسلوب . كما أنه إذا كانت المادة المقدمة تحتوى على أفكار مجردة فعلى القائم بعملية التوجيه أن يربطها بخبرات حسية ملموسة فى حياة الأفراد حتى يمكن لهم استيعابها.

جـ - ضرورة ارتباط عملية التوجيه بحاجة أساسية لدى الفرد :

فلكى يتعلم الفرد شيئا مؤثرا يمكن أن يوجه سلوكه لابد من توافر شرط هام وهو شعور الفرد بحاجته لتعلمه . ومن ثم فإن على القائم بعملية التوجيه أن يتعرف على حاجات من يوجهه فإذا لم تكن لدى الفرد حاجة واضحة فإن عليه (على القائم بالتوجيه) أن يستثير ميول الفرد ودوافعه المتعلقة بالموضوع حتى يشعر بحاجته لمعرفته وحتى يمكن أن يحدث فيه التأثير المطلوب .

د - أهمية الاقناع فى احداث التأثير المطلوب :

إذ من العرض السابق يتضح أن هناك عدة اعتبارات تجعل الاقناع هو المدخل الأساسى لاحداث أى تأثير ، فتغيير السلوك لايأتى إلا نتيجة الاقتناع أو الممارسة والتمرين . والموجه الناجح هو الذى يسعى إلى تملك القدرة على إقناع الآخرين بطريقة محببة إلى النفس تجذبهم إليه وتضمن له الحصول على إستجابتهم لتوجيهه وتجعلهم يندفعون بقوة ذاتية نحو الاتجاه المطلوب .

سيكولوجية التوجيه :

لكى تكون موجهاً ناجحاً يلزم أن يكون لديك قدر من المعرفة بأسس علم النفس متضمناً ذلك الدوافع للغرائز الأساسية والصفات العقلية والفروق الفردية وعوامل التشتت وسيكولوجية التفكير وأساليب التأثير فى السلوك الانسانى .. وذلك لأنك تريد كما ذكرنا أن تنجح فى التأثير على الأفراد لكى يتجهوا فى اتجاه معين بقوة ذاتية نشأت عن الاقتناع والوعى .

ويزيد من أهمية معرفتك بهذه الأمور أنك فى تعاملك مع الأفراد تواجه أشكالاً ونماذج متعددة من الظروف العقلية والعاطفية والطبيعية والمناخية والمادية تختلف من فرد إلى فرد ومن مكان إلى مكان آخر .

- المؤثرات العاطفية وأثرها على التوجيه : يواجه الموجه فى أول الحديث شخصيات مختلفة متعددة كل ينفصل فى تفكيره عن الآخر ويجد صعوبة فى تركيز الانتباه وهنا تظهر أهمية المقدمة التى يبدأ بها الحديث والتى

تهدف إلى جذب الانتباه وإثارة الدوافع والرغبة فى الاستماع ثم الاستيعاب.

- إثارة الدوافع : إن السر فى نجاح الموجه فى التوجيه هو بقدر نجاحه فى إثارة الدوافع لاستقبال التوجيه فى نفوس الأفراد . وزيادة على ذلك فإنه متى أثير الدافع فإنه يلزم أن يبقى حياً . بمعنى أن الموجه إذا أراد أن يتوقع من الأفراد الإقبال على توجيهه بانتظام فعليه أن يستثير الدوافع بصفة مستمرة مستغلا بالدرجة الأولى البواعث الشخصية الاجتماعية التى تعتمد على درجة التعاطف والمحبة والاحترام والثقة التى تنشأ بينه وبينهم ومستغلا كذلك اشباع حب الاستطلاع وتقديم المعرفة والمعلومات وتوضيح المواقف المحيطة وكل ما يحقق لديهم الارتياح النفسى .
- التغلب على عوامل التشتت : فبالاضافة إلى إثارة الدافع فعلى الموجه أن يضع فى اعتباره التغلب على العوامل التى تؤثر على الأفراد فى مجال التوجيه ، ومنها ما يسمى بعوامل التشتت وهى على نوعان أولهما : عوامل التشتت الداخلية وثانيهما : عوامل التشتت الخارجية .

إن كل موجه متفهم لعمله سرعان مايدرك أن هناك أشياء كثيرة تدخل فى عقول الأفراد وتحدث اضطرابا فى خطوط المواصلات بينه وبينهم كالمشاكل الشخصية والقلق والمرض والخوف والشعور بعدم الارتياح لأى سبب . هذه أمثلة للحواجز التى تقف فى طريق التوجيه ، فالموجه سوف يجد نفسه أمام مجموعة من الأفراد وكل منهم لديه صورة ذهنية مختلفة تشغل

تفكيره .

والموجه الناجح هو الذى يضع فى اعتباره هذه العوامل باعتبارها ظواهر طبيعية لايخلو منها إنسان ، ويكون على الموجه بعد ذلك أن يحول كل هذه العوامل التى تسبب التشتت والشرود الذهنى إلى المؤخرة أى يدفعها إلى منطقة اللاشعور فى المخ .. والمقدمة التى يبدأ بها الموجه حديثه مع الأفراد هى التى تؤدى هذه الوظيفة .

وهنا تظهر براعة الموجه وقدرته على الابداع بانتقاء أسلوب المقدمة وما يقوله فيها قبل الدخول فى الموضوع ، فقد تكون الآية القرآنية أو الحديث الشريف أو بيت من الشعر أو قصة أو مثل من الأمثال الشعبية أو نكته فكاهية ، كلها قد تكون مقدمه للحديث ، تنجح فى إزاحة عوامل التشتت الداخلية إلى الخلف إلى منطقة اللاشعور فى مخ كل فرد ، لكن هناك شرطاً هاماً لنجاح المقدمة فى أداء هذه المهمة هو ضرورة أن تكون متصلة بالموضوع وموصلة إليه مباشرة .

وإذا نجح الموجه فى كسب الانتباه وإثارة الرغبة والدافع فى الأفراد ونجح فى التغلب على عوامل التشتت الداخلية ، فعليه أن يدرك أن هناك عوامل تشتت خارجية قد تعترضه وعليه أن يتغلب عليها فمثلاً الأصوات الخارجية أو كثرة التحركات حول مكان الاجتماع تعتبر عوامل تتدخل فى عملية التوجيه وتجعل حواس الأفراد لا تؤدى وظيفتها كاملة لانها تنقل كل ما يصل إليها فى محيط اللقاء الأمر الذى يرهق الذهن فى القيام بعملية التفصيل والتصنيف والتحديد لكل الرسائل التى تصل إليه عن طريق

الحواس . وعلى هذا فإن هذا التشتت يقلل كما يقول علماء النفس من العمليات العقلية اللازمة لتلقى الموضوع وتفهمه .

ولذلك فعلى الموجه العمل باستمرار على التغلب على هذه العوامل باختيار المكان والوقت المناسبين وغير ذلك من الوسائل الممكنة .

٢ - علم النفس الطبى

Medical Psychology

هو فرع من فروع علم النفس يختص بدراسة حالات الانحراف فى سلوك الفرد التى يكون لها أسس نفسية وذلك بقصد التشخيص Diagnosis والعلاج Treatment والوقاية Protection . وفى هذه الحالة نجد أن علم النفس يتعاون مع علوم الطب والاجتماع والخدمة الاجتماعية حيث أن دراسة الفرد المشكل تبدأ عادة عن طريق دراسة حالته من جميع نواحيها الصحية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وتتبعها من ماضيها وحاضرها الأمر الذى قد يتطلب دراسة الوسط المحيط به ومبلغ تأثره به سواء أكان ذلك من حيث علاقاته بأفراد المنزل أو المدرسة أو المصنع أو المجتمع العام .

ويمكن تعريف السلوك الشاذ Abnoemal Behavior على النحو التالى :

- السلوك الشاذ هو كل مايخرج عن السلوك العادى المألوف ، فكلمة شاذ تعنى بصفة أساسية الانحراف عن متوسط أو معيار ما فالسلوك الشاذ سلوك مغاير لايشبه سلوك معظم الناس .

- السلوك قد يحكم عليه بأنه عادى أو شاذ إذا أخذ فى إطار الثقافة العامة والقيم والعادات الموجودة فى المجتمع الذى يعيش فيه الفرد .

- وقد نميز السلوك الشاذ من السلوك غير الشاذ من الناحية الاحصائية طبقا لموضع الفرد على المنحنى الاعتدالى Normal Curve .

- وقد نميز السلوك الشاذ من السلوك العادى عن طريق تحديد القوى السيكولوجية التى تؤثر على الفرد داخليا وخارجيا والتى تتصل بحالة شعوره الداخلى هو شخصيا وليس مجرد السلوك الخارجى الذى قد يقوم به . وهذا يعنى أن الشخص الذى قد تكون تصرفاته الظاهرية عادية ومقبولة ولكنه فى الحقيقة يشعر داخل نفسه بحالة من الاضطراب والقلق وعدم الاستقرار النفسى وهذا يسمى بسلوك شاذ حتى وإ كان مظاهر السلوك الخارجية مقبولة .

والسلوك الشاذ ماهو إلا تعبيراً لما يعانيه الفرد من صراع نفسى ، ولكى نعرف كيف يحدث الصراع النفسى يجدر بنا أن نعرف أولاً مكونات الشخصية من وجهة نظر علماء التحليل النفسى .

وتتلخص مكونات الشخصية فى الآتى :

أ - الهى أو النفس البدائية ID : وهى مصدر الغرائز السيكولوجية الداخلية فى الفرد ، مثل الغريزة الجنسية . والسلوك الغريزى غير متعلم ، وتحوى الهى العمليات العقلية المكبوته ولاتعرف ما الخطأ وما الصواب ولاتعترف بالزمان أو المكان وتخضع فقط لمبدأ اللذة والألم .

وهى تمثل الضمير اللاشعورى أو العقل الباطن عند الفرد .

ب – الأنا أو النفس الذاتية Ego : وهى تعمل كالوسيط وتحاول أن توفق بين رغبات النفس البدائية وظروف وإمكانات والتزامات العالم الخارجى الذى يوجد فيه الفرد . فالأنا تهذب رغبات النفس البدائية فى ضوء الواقع الخارجى للحياة الفعلية . وهى تعرف الزمان والمكان والخطأ والصواب . ووظيفة الأنا هى الدفاع عن الشخصية والعمل على توافقها مع البيئة وحل الصراع بين الكائن الحى والواقع وبين الحاجات المتعارضة للكائن الحى .

جـ – الذات العليا أو النفس اللوامه Super Ego : وهى تتصل بالمعايير الاجتماعية والمثل الثقافية والخلقية السائدة فى المجتمع ، ولها القدرة على أن تعدل أو حتى تحدد الاطار الذى تعمل فيه الأنا عندما تحاول الأنا أن توفق بين رغبات النفس البدائية (الهى) وظروف وإمكانات والتزامات العالم الخارجى وذلك عن طريق إحساس الفرد بالشعور بالأثم . والذات العليا تتصل بالنواحى الشعورية عند الفرد أى بالضمير الحى .

تصنيف الاضطرابات النفسية :

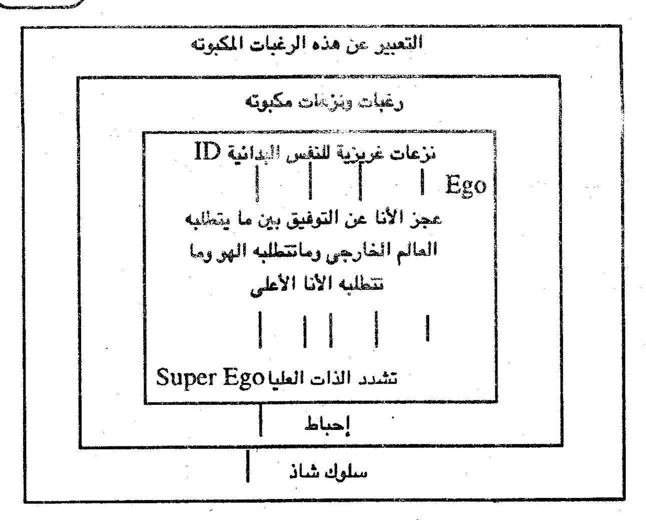
أ – اضطرابات تقتصر فى الجزء الشعورى من النفس ، ولا ينتج عنه أى اختلال فى شخصية الفرد ويمكن تشخيصه وعلاجه بسهولة ، ذلك لأن الفرد [illegible] هذا القلق [illegible]

ب – اضطراب نفسى فى الجزء اللاشعورى من النفس ، وهو يؤدى إلى الاختلال فى الشخصية وظهور السلوك الشاذ ، وينشأ نتيجة كبح جماح رغبات النفس البدائية التى تصر على أن تجد مخرجاً تعبر عن نفسها فيقف دون تحقيق ذلك النفس الذاتية والذات العليا . وفى هذه لايعرف الفرد مصدر هذا الصراع ولا لماذا يعانى منه .

أمثلة للسلوك الشاذ :

- حالات النشاط الحركى الزائد وعدم ترابط الحركات وتوافقها.
- الحركة النمطية .
- أعراض حركية كحالات اضطرابات النطق وعيوب الكلام .
- الأعراض الانفعالية كالتشاؤم والخمول .
- فقدان الذاكرة .

والشكل التالى يوضح كيفية حدوث الصراع النفسى وظهور السلوك الشاذ :



الموضوعات التى يمكن أن يدرسها علم النفس الطبى :

يختص علم النفس الطبى بدراسة حالات الشذوذ فى سلوك الأفراد الذى يرجع إلى أسس نفسية ، مثل :

- مشكلات الأطفال اليومية كالعناد ، الخجل ، أحلام اليقظة ، مص الأصباع السلوك العدوانى ، التبول الارادى ، عيوب النطق ، الكذب ، الغش ، السرقة والمشكلات الجنسية .
- مشكلات تتصل بمستوى تحصيل التلميذ وسلوكه فى المدرسة ، كالتوجيه التعليمى ، حالات العناء والضعف العقلى ، تخلف التلميذ عن زملائه لعاهة جسمية أو مشكلة مزاجيه ، وسوء علاقة التلميذ بغيره من التلاميذ أو بالمدرس .

- مشكلات تتعلق بالأمراض العصابيةNeroses والأمراض النفسية المهنية والأمراض النفسية الجسمية والانحرافات الجنسية . والتى ينشأ عنها سلوك شاذ لايكون له أسباب عضوية وإنما يعتبر مظاهر خارجية لحالات التوتر والصراع النفسى الداخلى ، والذى بدوره يؤدى إلى اختلال جزئى فى الشخصية .
- مشكلات تتعلق بالأمراض العقلية الذهانية Psychoses وفيها تفقد النفس الذاتية صلتها تماماً بالحياة الخارجية والعالم المحيط بها ويتصف الفرد بفقدان الذاكرة وجمود التفكير وعدم القدرة على التعامل مع العالم الخارجى الذى يعيش فيه ، هذا يعكس ماهو موجود فى المشكلات التى تتعلق بالأمراض العصابية حيث يظل المريض متصل بالحياة الواقعية وبالعالم الخارجى الذى يعيش فيه .

٣ - علم النفس التربوى

Educational Psychology

علم النفس التربوى هو تطبيق نتائج البحوث والنظريات النفسية فى ميدان التربية والتعليم . ولذا يعد علم النفس التربوى من المقررات الأساسية الازمة لتدريب المعلمين فى معاهد وكليات التربية ، وإعداد المدربين والموجهين فى برامج التدريب والتأهيل بمختلف أنواعها ومستوياتها . والمهمة الأساسية لهذا العلم هى تزويد المعلمين بالمبادئ النفسية الصحيحة التى تتناول التعلم المدرسى لكى يصبحوا أعمق فهما وأوسع إدراكاً وأكثر مرونة فى المواقف التربوية المختلفة .

أهمية علم النفس التربوى للمعلم :

قلنا من قبل أن مهمة علم النفس التربوى تزويد المعلم بالمبادئ النفسية الصحيحة التى تتناول التعلم المدرسى . فماذا يحدث إذا لم يتوافر للمعلم مثل هذه المبادئ ؟ يمكن للمعلم فى هذه الحالة أن يلجأ إلى بعض الطرق غير العلمية بحثا عن أنسب وسائل التدريس ، ومن هذه الطرق ما يأتى :

١ - محاكاة معلم قديم أو زميل خبير :

من المعروف أن بعض المعلمين يمارسون المهنة دون إعداد تربوى ونفسى ملائم . ماذا يفعل هؤلاء عند ممارسة مهنة لم يعدوا لها ؟ لعل أسهل الطرق التى يلجأ إليها بعضهم أن يحاكى معلماً قديماً له أو زميلاً خبيراً معه على أن يصبح على الأقل مثله . والمحاكاة قد تعطى قدراً من الأمن والاطمئنان

والاستقرار وثروة من الحكمة الصائبة ، إلا أنها فى نفس الوقت قد لاتكون كذلك وخاصة إذا كان النموذج الذى اختاره المعلم للمحاكاة ليس نموذجا جيداً . بل إن المحاكاة قد تصبح عائقا فى تقدمه المهنى مالم يعرف كيف يعيد النظر فى النموذج الذى يحاكيه ويقوم باختباره وتعديله بما يتفق مع مطالب كل جيل .

٢ - إستخدام أسلوب المحاولة والخطأ :

الأسلوب الى قد يلجأ إليه المعلم غير البصير بمبادئ علم النفس التربوى هو ما يسمى اسلوب المحاولة والخطأ . وهذا الأسلوب يتميز بالعشوائية الكاملة وتحكمه المصادفة البحتة ، وبالتالى فهو عادة مضيع للوقت والجهد .

مهام علم النفس التربوى للمعلم :

ويمكن أن نلخص مهام علم النفس التربوى بالنسبة إلى المعلم فى الآتى :

١ - استبعاد ماليس صحيحا حول العملية التربوية : فمن المهام الرئيسية لعلم النفس التربوى أن يساعد المعلم على استبعاد الآراء التربوية » التى تعتمد على ملاحظات غير دقيقة ، وخاصة تلك التى تعتمد على الخبرات الشخصية والأحكام الذاتية والفهم العام .

ويمكن القول أن مبادئ الفهم ليست بالضرورة خاطئة كما أنها ليست بالضرورة صحيحة ، وتقبل هذه المبادئ أو رفضها لايحسمه إلا البحث العلمى المنظم ، وهذه إحدى المهام الرئيسية لعلم النفس التربوى ، بشرط ألا تقف هذه الأفكار السابقة على العلم حجر عثرة فى سبيل تعديل

مفاهيمه وأرائه بحيث تتوائم مع حقائق العلم ونتائجه .

٢ - تزيود المعلم بالمبادئ الصحيحة التى تفسر التعليم المدرسى : فالمهمة الثانية لعلم انفس الربوى هى تزويد المعلم بحصيلة من المبادئ الصحيحة التى تمثل نظرية فى التعلم المدرسى ، وهذا أفضل بكثير من تجميع مبادئ منفصلة متناثرة .

المبادئ التى يوفرها هذا العلم هى نتائج البحث العلمى المنظم بحيث يمكن القول أنها يمكن تطبيقها فى معظم المواقف التربوية وليس فى كلها . ومن هذه المبادئ ما يتصل مثلاً بتجميع التلاميذ وتصنيفهم وتدريسهم واستخدام الوسائل التعليمية الملائمة وطرق التدريس المناسبة وطرق التقويم الدقيقة وغير ذلك .

٣ - ترشيد ممارسة المعلم لمهنة التدريس : إن علم النفس التربوى لايقترح فى كل الأحوال اجراءات خاصة نوعية للإجابة على الأسئلة الكثيرة التى تخطر للمعلم ولكنه يساعد المعلمين على ترشيد عملهم التربوى وجعله أكثر حكمة .

٤ - اكساب مهارات الوصف العلمى لعمليات التربية : فمن المهام الرئيسية لعلم النفس التربوى اكساب المعلم مهارات الفهم النظرى والوظيفى للعملية التربوية بحيث يصبح هذا الفهم أوسع نطاقاً وأعمق مدى وأكثر فاعلية ، معتمداً على الملاحظة العلمية المنظمة وطرق البحث القائمة عليها . ولايتحقق هذا الفهم العلمى ومهاراته فى العلم إلا من خلال

تحقيق أهداف علم النفس التربوى والتى لاتختلف فى جوهرها عن أهداف العلم بصفة عامة وهى : الوصف والتفسير والتنبؤ .

ويتم الوصف الدقيق من خلال القدرة على توضيح وشرح مختلف جوانب العملية التربوي ومستوياتها ووجهات النظر حولها . والوصف التربوى لايختلف فى جوهره عن الوصف فى المجالات الأخرى .

٥ – تدريب المعلم على التفسير العلمى للعملية التربوية : التفسير العلمى يتضمن التفكير السببى ، ومن أهم اسهامات علم النفس التربوى أنه يدرب المعلم على هذا النوع من التفكير بحيث يصبح قادراً على تفسير مختلف أنماط السلوك التى تصدر عن التلميذ وخاصة إذا استمرت لفترة من الزمن . وبهذا يستطيع المعلم أن يميز بين أنماط السلوك التى تثير الإهتمام والتى لا تثيره .

وعلى هذا الأساس فالمعلم المدرب على هذا النوع من التفكير من خلال دراسة علم النفس التربوى عادة يحاول الإجابة على السؤال : ما الذى سبب السلوك ؟ وما العوامل المسئولة عنه ؟

٦ – مساعدة المعلم على التنبؤ العلمى بسلوك التلاميذ : المعنى الثالث من معانى الفهم العلمى للتربية هو ما يسمى بالتنبؤ بالسلوك، ومنه التحكم فى السلوك . ومن مهام علم النفس التربوى الرئيسية دراسة العوامل المرتبطة بالنجاح والفشل فى التعلم المدرسى سواء داخل الفصل المدرسى أو خارجة . ويكفى أن نشير هنا إلى أن انتقاء الطلاب لأنواع

التعليم الثانوى أو الكليات الجامعية لم يعد فى الوقت الحاضر متروك لعوامل الصدفة والتخمين.

موضوع علم النفس التربوى :

يمكن تعريف علم النفس التربوى فى إطار التعريف العام لعلم النفس بأنه الدراسة العلمية للسلوك الانسانى الذى يصدر خلال العمليات التربوية. وبعبارة أخرى هو العلم الذى يهتم بعمليات التعلم والتعليم الذى يتلقاه التلاميذ فى المواقف المدرسية . وإن المحلل لمؤلفات علم النفس التربوى يجد أن أكثر موضوعاته تكراراً هى :

١ - النمو المعرفى والجسمى والانفعالى والخلقى والاجتماعى .

٢ - عمليات التعلم ونظرياته وطرق قياسه وتحديد العوامل المؤثرة فيه ، ويشمل هذا ، موضوعات انتقال أثر التدريب والاستعداد للتعلم وطرق التدريس وتوجيه التعلم وتنظيم موقف التدريس .

٣ - قياس الذكاء والقدرات العقلية وسمات الشخصية والتحصيل وأسس بناء الاختبارات التحصيلية ، وشروط الاختبارات النفسية التربوية .

٤ - التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ ، وبين التلاميذ المعلمين .

٥ - الصحة النفسية للفرد والتوافق الاجتماعى والمدرسى .

ويفيدنا تصور العملية التعليمية كمنظومة فى تحديد موضوع علم النفس التربوى ، وتتألف العملية التعليمية من أربعة مكونات ؛ هى :

١ - الأهداف التربوية .

٢ - المدخلات السلوكية ، وتتضمن الأوضاع الراهنة لسلوك التلاميذ فى لحظة ما وتشمل خبرات التلاميذ السابقة فى التعلم ومستوياتهم فيه وقدراتهم العقلية ومستوياتهم الارتقائية ومهاراتهم واتجاهاتهم وميولهم ودوافعهم للتعلم والمحددات الاجتماعية والثقافية والحضاريةالتى تؤثر فى تعلمهم . ويضاف إلى هذا خصائص التلاميذ وخصائص المعلمين . وهذه جميعا ما نطلق عليها المدخلات التربوية وهذه المدخلات التربوية ليست منفصلة عن عملية صياغة الأهداف التربوية بل هى متكاملة معها متفاعلة بها ، فهى من ناحية تعد أحد المصادر الرئيسية لتحديد هذه الأهداف ، ومن ناحية أخرى نجد أن الأهداف التربوية بعد تحديدها تسعى من خلال عمليات التعلم والتعليم إلى تعديل الكثير من هذه المدخلات .

٣ - عمليات التعلم وأساليبه واجراءاته . والتى لو تمت على النحو المنشود تؤدى إلى احداث التغيرات التى تتطلبها الأهداف التربوية فى أداء التلاميذ . وبالطبع تتأثر عملية التعلم وأساليبه هذه بطبيعة الأهداف التربوية من ناحية ، وتتفاعل مع المدخلات السلوكية والتربوية من ناحية أخرى بحيث لاتنشأ هوة عميقة بين ما نعلمه لتلاميذنا ومستويات هؤلاء التلاميذ ، وبقدر ما تتأثر عمليات التعلم بالأهداف التربوية والمدخلات التربوية تؤثر فيهما ، فإنها تجعلنا من ناحية أخرى نعيد النظر فى تفاصيل بعض الأهداف وتعديلها لتصبح أكثر واقعية ويتمثل هذا التأثير

بصورة واضحة فيما نسميه نتائج التعلم أو الأداء النهائى أو المخرجات التربوية .

٤ - التقويم التربوى . ويتضمن حكما على عملية التربية ، لها أو عليها والغرض منه فى جميع الأحوال تحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية ، ودراسة الآثار التى تحدثها بعض العوامل أو الظروف فى تسهيل الوصول إلى تلك الأهداف أو تعطيله وتحديد مدى التعديل الذى يطرأ على المدخلات التربوية .

المراجع:

١ – سيد محمد حسن خير الله : سلوك الانسان – اسسه النظرية والتجريبية . القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٨ .

٢ – فؤاد أبو حطب ، أمال صادق : علم النفس التربوى . القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠ .

٣ – فاروق السعيد جبريل : علم النفس الاجتماعى – اسسه النظرية وتطبيقاته العملية (جـ ١) . المنصورة : عامر للطباعة والنشر ، ١٩٨٧ .

4 - Child, D . Psychology and the Teacher. New-York: Holt, Rinehart & Winston, 1981.

5 - Fontana, D. Psychology for Teachers. London : Macmillan, 1988 .

6 - Lindgren, H. C. ; Byrne, D. & Petrinvich, L. Psychology : An Introduction to A Behavioral Science. New-York : Johnwiley & sons, 1966 .

الفصل الثانى

طرق وأدوات البحث فى علم النفس

- مقدمه
- نماذج من مناهج البحث
- نماذج من أدوات جمع المعلومات

الفصل الثانى

مناهج وأدوات البحث

فى علم النفس

مقدمة :

تهدف مناهج البحث فى علم النفس الى اكتشاف العوامل والأسباب التى تكمن وراء السلوك مما يؤدى اكتشاف القوانين العلمية التى يمكن أن تفسر لنا النواحى المختلفة للاستجابات ، مما يساعد على فهم السلوك للفرد والجماعة ، والتنبؤ به وضبطه إلى أقصى درجة ممكنة بتوجيه العوامل المؤثرة فيه . ولتحقيق ذلك فإن الباحثين فى هذا المجال يستخدمون مناهج وأدوات بحث ملائمة وفيما يلى عرض لبعض هذه المناهج والأدوات وهى المستخدمة بصورة واسعة فى هذا المجال .

نماذج من مناهج البحث

البحث Research جهد منظم وموجه بغرض التوصل إلى حلول للمشكلات فى المجالات المختلفة . والمنهج Method هو الطريقة أو المسار المرسوم الذى يسير فيه الباحث لدراسة ظاهرة من الظاهرات بطريقة علمية ، للوصول إلى الحقيقة .

ومحاولة تصنيف البحوث فى مجال من المجالات تثير مشكلة لايوجد اتفاق حولها حيث تستخدم أسس مختلفة كمعايير للتصنيف ينتج عنها

أنظمة تصنيفية متعددة، فنجد مثلا ، أن هناك بحوث بحته وبحوث تطبيقية ، وبحوث أكاديمية وبحوث مهنية وبحوث كمية وبحوث كيفية وأى نظام للتصنيف يضع إطارا لفهم المبادئ الأساسية فى عملية البحث ، ومن ثم فإن نظام التصنيف ليس مهما فى حد ذاته ، إلا بقدر ما يخدم تحليل عمليات البحث وخطواته بطريقة واضحة ومفهومه (أحمد سليمان عوده ، فتحى حسن ملكاوى ، ١٩٧٨) .

ويراعى أنه ليس هناك تعارضا بين الطرق المختلفة المستخدمة فى تصنيف البحوث ، وليس هناك تفضيل لطريقة على غيرها بل تتداخل الطرق وتتكامل فيما بينها لتعطى وصفا تفصيليا للبحث ، كما أن البحث الواحد يمكن أن يندرج تحت أكثر من نوع واحد من أنواع المناهج .

ودأبت المؤلفات المتخصصة فى العلوم الاجتماعية والنفسية على تصنيف البحوث على أساس المعيار الزمنى إلى ثلاث فئات وهى : البحوث الوصفية وهى التى تتعلق بما هو كائن حاليا ، والبحوث التجريبية وهى التى تتعلق بـ [illegible] امل يمكن ضبطها ، والبحوث التاريخية وهى التى تتعلق بالماضى .

وليس [illegible] منهج من مناهج البحث السابقة صالحا لدراسة جميع الظاهرات النف[illegible]ة ، فليس هناك مايسمى بالمنهج الأوحد أو الطريقة المثلى إلا فى حالة ظاهره أو [illegible]كلة معينة ، ولذلك فمن الضرورى الاحاطة بمناهج البحث السابقة للتعرف على [illegible]كانات التى يتيحها كل منهج منها ، ولذلك سنلقى الضوء فيما يلى على كل [illegible] المناهج .

١ - المنهج الوصفى :

يهدف المنهج الوصفى إلى جمع أوصاف دقيقة علمية عن الظاهرات النفسية وما بينها من علاقات فى وضعها الراهن لتخبرنا عما هو موجود حاليا . فالبحث الوصفي يصمم التحديد ووصف الحقائق المتعلقة بالموقف الراهن كما هو في الواقع دون اصدار حكما قيمياً على هذا الواقع من حيث كونه واقع جيد أو ردئ .

وهناك عدة أنوا ع للدراسات الوصيفية نذكر منها : الدراسات المسحية – تحليل المضمون – تحليل العمل – دراسة العلاقات المتبادلة – دراسة الحاله – الدراسات التطورية . وفيما يلى وصف موجز لبعض هذه الأنوا ع من الدراسات الوصفيه .

أ - الدراسات المسحية:

يعرف هويتى المسح الاجتماعى بأنه « محاولة منظمة لتقرير وتحليل وتفسير الوضع الراهن لنظام اجتماعى أو جماعى أو بيئه معينه ، وهو ينصب على الوقت الراهن » (آمال صادق ، وآخرون ١٩٩٤)

فهى محاولة لجمع أوصاف مفصلة عن الظاهرة بقصد استخدام البيانات لتأييد الظروف أو الملابسات الراهنة والممارسات الراهنة ، أو لعمل تخطيطات أكثر ذكاء بهدف تحسين الظروف والعمليات الاجتماعية (فاروق جبريل، ١٩٨٧) .

ويرى الكثير من علماء علم النفس أن الدراسات المسحية محاولة لجمع

وتحليل البيانات الاجتماعية عن طريق المقابلات أو الاستبيانات بغرض الحصول على معلومات من أعداد كبيرة نسبيا من المبحوثين وأن الهدف من وراء ذلك هو الكشف عن توزيع الخصائص الاجتماعية في واقع الحال وارتباطها بأنماط سلوكية [illegible] وتجاهات معينه.

ومما سبق يمكن لنا أن نقول بأن المسح الاجتماعي :

- يتصدر [illegible] في الوقت الراهن.

وهذا النوع من الدراسات يحتاج من الباحث أن يحدد موضوعه تحديدا كميا ، ويحتاج منه تكاليف باهظة خاصة عندما تكون العينة كبيرة .

ب - دراسة العلاقات Relationships

ومنها الدراسات الارتباطية والدراسات السببية المقارنة ، وتهدف الدراسات الارتباطية إلى اكتشاف العلاقة بين متغيرين أو أكثر من حيث نوع الارتباط الموجود (الموجب أو السالب) وقوة الارتباط ، أما الدراسات السببيه المقارنة تتعدى الكشف عن الارتباط بين متغيرين إلى الكشف عن مدى تأثير أحد المتغيرين فى الآخر بحيث يكون أحدهما سببا والآخر نتيجة له (أحمد سليمان عوده ، وفتحى حسن ملكاوى ، ١٩٨٧) .

جـ - الدراسات التطورية :

وهذا النوع من الدراسات يتناول التغيرات التى تحدث فى بعض المتغيرات نتيجة مرور الزمن ، ورصدها ، وتحليلها ، ومن أوضح الدراسات التطورية ، دراسات النمو والتغير فى الاتجاهات والميول وهى تتبع احدى طريقتين الأولى : الطريقة المستعرضة Cross - Sectional وهى تقيس مقدار الصفة عند مجموعة مختلفة من الأفراد فى وقت واحد فمثلا يقوم الباحث باختبار مجموعات من الأفراد مختلفى الأعمار (من عمر ٦ سنوات ، ومن ٨ سنوات) ولكن متماثلين فى الصفات الأخرى كالجنس والطبقة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ، وهنا يكون عدد الأفراد كبير وعدد قليل من المتغيرات التى يتم قياسها(Wittig , 1977 ، فاروق السعيد جبريل ،

١٩٨٧) .

ومن أهم مميزات هذه الطريقة انها اقتصادية وتعطى نتائج سريعة يمكن تعميمها ولكن يعاب عليها صعوبة امكانية المماثلة بين المجموعات ، ولاتعطى صورة كاملة عن المنحنيات الفردية ، وصعوبة تفسير النتائج نظرا لأن الفروق الناتجة قد لاترجع إلى العمر الزمنى وحدة .

الثانية : الطريقة الطولية Longitudinal وفيها يتم قياس الصفة أو المتغير الذى يكون موضوع الدراسة مرة بعد مرة فى نفس المجموعة من الأفراد أثناء مرور فترات زمنية محددة (Wittig,1977 ، أحمد سليمان عوده وفتحى حسن ملكاوى ، ١٩٨٧) .

ومن أهم مميزات هذه الطريقة أنه يمكن تثبيت جميع المتغيرات ماعدا السن ، وتمكن من رسم منحنيات فردية وجماعية ، ولكن يعاب عليها أنها مكلفة وتحتاج إلى وقت طويل وأن يبدأ الباحث بعدد كبير من الأفراد ، بالاضافة إلى صعوبة تعميم النتائج ، وعدم إمكانية ادخال أى تعديلات بعد بداية الدراسة (فاروق السعيد جبريل ، ١٩٨٧، هدى براده وفاروق صادق ، ١٩٨٥) .

د - دراسة الحالة: Case study

هذا النوع من الدراسات الوصفية يزودنا ببيانات كمية وكيفية وبطريقة علمية دقيقة عن وحدة معينة (فرد - أسرة - مؤسسة - نظام اجتماعى - مجتمع محلى أو قومى) ، تتضمن هذه البيانات جوانب شخصية وبيئية

ونفسية وغيرها ، بما يمكن من الوصف التفصيلى المتعمق للحالة وموضوع الدراسة (أحمد سليمان عودة وفتحى حسن ملكاوى ، ١٩٨٧)

وهذا النوع من الدراسات يستخدم فى ميادين متعددة ومتنوعة مثل دراسة النمو فى علم النفس الارتقائى ودراسة الخدمة الاجتماعية والأسرية والعلاج النفسى والتوجيه والارشاد (فيصل عباس ، ١٩٨٣) .

وفى هذا الأسلوب يهتم الباحث بالتعمق فى فهم الموقف والعوامل المتفاعلة فيه بالاعتماد على وسائل متعددة لجمع البيانات منها دراسة تاريخ الحالة والمقابلة والاساليب الاسقاطية والاختبارات السيكولوجية(سيد محمد خير الله وممدوح الكنانى ، ١٩٨٧) .

ويعاب على دراسة الحالة أن عنصر الذاتية والحكم الشخصى موجود فى اختيار الحالات وفى تجميع البيانات ، وصعوبة تعميم النتائج التى يتم التوصل إليها ، كما أنها تحتاج إلى الوقت والجهد والمال .

٢ - المنهج التجريبي :

هذا المنهج إستعارة علم النفس من العلوم الطبيعية والبيولوجية ، وفيه تستخدم وسائل دقيقة للقياس ويمارس ضبطا على الظروف التى تفسر الظواهر الاجتماعية والنفسية ، كما تمثل فيه خطوات المنهج العلمى فى البحث .

والباحث الذى يستخدم هذا المنهج لايقف عند وصف الظاهرات التى يتناولها بالدراسة ، بل يسعى إلى ضبط وتغيير متعمد للعوامل ذات العلاقة

بموضوع الدراسة بشكل منتظم ، من أجل تحديد الأثر الناتج عن هذا التغير ، وتقديم تفسير له ، وهذا التغيير والضبط فى ظروف الواقع ومحاولة إعادة بنائه فى موقف تجريبى يسمى عادة بالتجربة Experiment ويهدف إلى إنشاء علاقة سببية بين المتغيرات (أحمد سليمان عودة وفتحى حسن ملكاوى ، ١٩٨٧) .

ويقوم هذا المنهج على خمس خطوات (هدى براده فاروق صادق ، ١٩٨٥) هى :

أ - صياغة المشكلة :

يبدأ البحث بتقرير وجود مشكلة ما، والمشكلة قد تكون موقفا علميا من قبيل المشاكل الصحية الفردية أو المشكلات الاجتماعية ، ومن ذلك مثلا لو زاد الادمان بمعدل مزعج فإن الناس يتحيرون فى العوامل التى تكمن وراءه ومن ثم فهم فى موقف يمثل مشكلة عملية لابد من حلة تحقيقا للصالح العام.

والباحث فى هذه الخطوة عليه أن يصوغ مشكلته صياغة دقيقة ومحددة لأن فى ذلك توفيرا لجهده ، كما يساعده ذلك فى تحديد نوع الدراسة والمنهج والأدوات التى سيعتمد عليها فى دراسته .

ب - جمع البيانات :

وهذه الخطوة تتضمن استعراضا للإطار النظرى والدراسات السابقة المتصلان بالموضوع موضع الاهتمام من جانب الباحث وهذا يزيد الباحث

بصيرة بطبيعة المشكلة ويزداد فهمه لها وللمتغيرات التي تؤثر فيها .

كما ينصب اهتمام الباحث في هذه الخطوة أيضا على جمع الحقائق عن أوصاف الظاهرة التي قد تكون لها أهميتها في حل المشكلة وذلك بالاعتماد على المقابلات أو الملاحظة المبدئية .

جـ - تكوين الفروض :

[illegible]

- المتغير الوسيطة أو الدخيلة :

وهى المتغيرات التى تؤثر فى المتغير التابع والتى يحاول الباحث عزل آثارها عن هذا المتغير ، وذلك بتثبيتها مثل بعض المتغيرات الوسيطة الخارجية التى قد تؤثر ذاتها فى المتغير التابع كالضوضاء أثناء إجراء التجربة .

د - اختبار صحة الفروض :

وهنا يصوغ الباحث تصميمه التجريبى الذى يقوم على اختيار العينة الممثلة للمجتمع الأصلى ويقسمها إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية يقيس الباحث على أفرادها العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع فى ظل ظروف معينة أدخلها عليها ، ومجموعة ضابطة تسير ظروفها طبيعية تستخدم للمقارنة فقط ، ويزاوج الباحث بين المجموعتين فى كل المتغيرات الدخيلة مثل السن والجنس .. حسبما يقتضى الفرض .

وفى هذه الخطوة أيضا ينتقى الباحث أدواته التى يتوافر فيها الدقة والموضوعية ، ويقوم بقياس الأبعاد التى تقوم عليها فروضه ويعالج نتائج القياس إحصائيا فى ضوء الأسلوب الإحصائى المناسب .

هـ - الوصول إلى النتائج وتطبيقها :

الخطوة السابقة تتيح للباحث الوصول إلى نتائج نهائية للبحث والتى قد تتفق أو تختلف مع الفروض التى بدأبها بحثه ويمكن للباحث التأكد من صحة نتائجه عن طريق إعادة التجربة فى ظروف مشابهة أو غير مشابهة

للظروف الأولى . وعلى الباحث بعد ذلك أن ينقل نتائج بحثه إلى مجال الاستفادة منها عمليا .

والمنهج التجريبي يتميز بأنه أقرب إلى الموضوعية ، ويتيح للباحث السيطرة على العوامل المؤثرة على الظاهرة المدروسة ، وأن يغير من ظروف التجربة ليرى الآثار المترتبة على ذلك ، ولكن يعاب على هذا المنهج بأنه ليس من الميسور دائما إخضاع كل الظواهر النفسية الاجتماعية للدراسة التجريبية ، وإن احضار الظاهرة الاجتماعية للمعمل يذهب باصالتها ويخلع عليها جوا زائفا ومن ثم لايمكن تعميم نتائجها على الظواهر الطبيعية التى نشاهدها فى الحياة الاجتماعية (أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار ، ١٩٨٠) .

٣ - المنهج التاريخى :

وتعتمد هذه الطريقة على البعد التاريخى فى دراسة الظاهرة أى تتبع الظاهرة لفترة زمنية معينة قد تطول إلى سنوات . وهذا المنهج يستخدمه الباحثون الذين يشوقهم وتستهويهم معرفة الأحوال والأحداث التى جرت فى الماضى . ويحاول الباحثون إحياء خبرات المجتمع البشرى الماضية فيجمعون الحقائق ويفحصونها ، وينتقون منها ويحققونها ، ويرتبونها وفقا لقواعد معينة ، ويكدون فى تفسير هذه الحقائق بطريقة ناقدة ، ويطبقون الطريقة العلمية فى بحث التطور الاجتماعى.

وعندما يقوم الباحث فى علم النفس بدراسة تاريخية فإنه يقوم عادة

ببعض الأنشطة التي يشترك فيها مع غيره من الباحثين ، ولكن طبيعة مادته تواجهه ببعض المشكلات المتميزة وتطلب منه تطبيق قواعد وأساليب خاصة فى إنتقاء المشكلة وجمع المادة العلمية ونقدها ، وصياغة الفروض التى تفسر الظاهرة التى يدرسها وتفسير النتائج التى يتوصل إليها .

وفى خطوة جمع المادة العلمية فى ظل المنهج التاريخى ، فإن الباحث يلجأ إلى المصادر الأولية مثل أقوال وتقارير شهود العيان الموثوق بهم والشواهد المباشرة والمحاضر الرسمية والوثائق ويلجأ الباحث أيضا إلى السجلات الرسمية والشخصية والمصورة والميكانيكية والتراث الشفوى والمواد المنشورة ، ويلجأ كذلك إلى الآثار المادية والمطبوعات والمخطوطات .

ويلزم الباحث فى البحث التاريخى التدقيق فى الوثائق التاريخية ، فنقد المادة العلمية خطوة هامة من خطوات هذا المنهج ، ونقد الوثائق التاريخية إما أن يكون نقدا خارجيا فيه يتأكد الباحث من صحة المادة العلمية ومدى مطابقتها لما كانت عليه فى الأصل والتأكد من المصدر الذى تنسب إليه الوثيقة ، وإما أن يكون النقد داخليا وفيه يكون على الباحث التأكد من معنى وصدق المادة العلمية وقراءة الوثائق بعين مؤلفها ومدى الثقة فى المؤلف كحجة ، وهل كان المؤلف محقا فى إيمانه بما كتب ، والتعرف على الاختلاف فى الروايات. (فاروق السعيد جبريل ، ١٩٨٧ ، عبد الباسط عبد المعطى ، ١٩٨٧) .

نماذج من أدوات جمع المعلومات

يلزم للباحث فى ميدان الدراسات النفسيةوالاجتماعية أن يستخدم أدوات للحصول على المعلومات التى تلزم لحل المشكلة موضع اهتمامه ، ويجب عليه أن يكون ملما بطبيعة هذه الأدوات وقادرا على استخدام كل منها. وفيما يلى نلقى الضوء على بعض الأدوات التى تستخدم فى هذا المجال وهى :

أ - **المقابلة (الاستبار)* : Interview**

تعددت التعريفات للمقابلة كأداة من أدوات جمع المعلومات ، وتتفق فيما بينها على أن المقابلة مجموعة من الأسئلة أو من وحدات الحديث ، يوجهها طرف إلى آخر فى موقف مواجهة ، يحاول أحدهما استثارة بعض المعلومات والتعبيرات لدى الآخر وذلك بتوجيه بعض الأسئة إليه حسب خطة معينة ، وبما يساعد على الحصول على معلومات عن سلوك هذا الطرف الأخير أو سماته الشخصية أو للتأثير فى هذا السلوك وتستخدم فى التوجيه والتشخيص والعلاج (مصطفى سويف ، ١٩٧٠ ، عبد الباسط عبد المعطى ، ١٩٨٧) .

وتتضمن المقابلة عدة عناصر هى : التبادل اللفظى بين أطرافها مع الاهتمام بمعنى الألفاظ ، والمظاهر التعبيرية والحركية لأنها توسع معنى العنصر اللفظى ، وكذلك التعليقات من جانب الفاحص التى تساعد على خلق جو يساعد المفحوص على التحرر من القلق والخجل أثناء المقابلة (سيد خير الله وممدوح الكنانى . ١٩٨٧) .

* يطلق على المقابلة كلمة استبار لأنها تهدف إلى سبر غور الأشياء والأشخاص .

وتعد المقابلة أداة هامة من أدوات جمع المعلومات وتتمتع بعدة مميزات (أحمد سليمان عودة وفتحى حسن ملكاوى ، ١٩٨٧) ومن أهمها :

- يمكن استخدامها فى الحالات التى يصعب فيها استخدام الاستبيان كأن تكوين العينة من الأميين .
- تتميز بالمرونة حيث تتيح المناقشة مع المفحوص مما يوفر عمقا فى الإجابات .
- تستجر معلومات من المستجيب من الصعب الحصول عليها بأى طريقة أخرى .
- توفر مؤشرات غير لفظية تعزز الاستجابات وتوضع المشاعر كملامح الوجه وحركة اليدين والرأس .
- ومع الحصول على إجابات من معظم من تتم مقابلتهم مقارنة بالاستبيان ومع هذه المميزات التى تتمتع بها المقابلة فاننا نجد لها حدود ترتبط بها كأداة لجمع المعلومات (آمال صادق وآخرون ، ١٩٩٤) منها :
- كثرة التكاليف وتحتاج لوقت وجهد كبير .
- تحتاج إلى كوادر ماهرة من الباحثين المدربين للقيام بها .
- تعتمد على التقدير اللفظى للمبحوث وقد لا يكون صادقا فيما يدلى به من بيانات .
- تحتاج إلى فترة لتحليل بياناتها .

- تتم فى معظم الأحوال من خلال موقف مواجهه بين الباحث والمبحوث وهذا قد يسبب الحرج للمبحوث مما يؤثر فى إجاباته .

تباينت أنواع المقابلة لدى الكتاب بتباين معاييرهم فى التصنيف ، وأكثر المحاولات وضوحا وبساطة محاولة مصطفى سويف (١٩٧٠) وفيما يلى أهم ميادين المقابلة وانواعها :

- من حيث عدد القائمين بها : مقابلة فردية ومقابلة جماعية .
- من حيث عدد المبحوثين : مقابلة فردية ومقابلة جماعية .
- من حيث المضمون : مقابلة استفهامية ومقابلة استفهامية تفسيرية ومقابلة استفهامية مع الملاحظة ، ومقابلة استفهامية تأثيرية .
- من حيث مستويات التقنين : مقابلة حرة ، مقابلة مقننة .
- من حيث طبيعة المتغيرات التى يدرسها الباحث : الميدان الاكلينيكى - ميدان التفاعلات الاجتماعية السوية .
- من حيث توقيت استخدامها فى خطة البحث : مقابلة تمهيدية - مقابلة كأداة رئيسة فى صلب البحث - مقابلة كأداة للتعمق فى نهاية البحث .
- من حيث أعمار المبحوثين : مقابلة الراشدين - مقابلة الأطفال .

وهناك بعض المبادئ العامة على الباحث أن يراعيها عند استخدام المقابلة كأداة لجمع البيانات ومع ملاحظة بعض التباينات التى ترتبط ببعض أنواع المقابلة دون البعض الآخر ، ومن هذه المبادئ مايلى : (عبد الباسط

عبد المعطى ، ١٩٨٧) :

١ - التحضير للمقابلة من ناحية تحديد نوعها ، وهدفها ودورها فى البحث وتحديد الأسئلة التى ستوجه للمبحوث ، وتدريب من يقوم بالمقابلة .

٢ - اجراء المقابلة وعلى القائم بها أن يبدأها بمقدمة مختصرة حول البحث وأهدافه والسرية التامة لما يجمع من بيانات ، ثم عليه أن يهيئ المكان والظروف لاجراء المقابلة ، ثم تأتى خطوة توجيه الأسئلة للمبحوث مع الاهتمام بالأسئلة المنصبة على الموضوع والتدرج من العام إلى الخاص مع عدم ملاحقة المبحوث بالأسئلة ، ثم يتلو ذلك خطوة إنهاء المقابلة فى جو ودى لايقل الاهتمام به عن الجو السائد أثناء المقابلة ، وأخيرا تأتى خطوة تسجيل المقابلة وهذا هو العائد النهائى لها ، والذى من أجله تمت العمليات السابقة ، وقد يكون التسجيل من الذاكرة أو باستخدام التسجيل الصوتى أو بتقدير استجابات المفحوص على مقياس تقدير تم إعداده قبل المقابلة .

ب - الملاحظة (المشاهدة) :Observation

الملاحظة عبارة عن معاينة لاشكال السلوك الذى ندرسه ، وهى مورد خصب للحصول على معلومات وبيانات حقيقية وواقعية ومفيدة وقيمة عن السلوك الظاهر للأفراد .

والملاحظة التى نهتم بها الآن هى الملاحظة العلمية التى تسعى إلى تحقيق هدف واضح المعالم ، وتحدث عن قصد ، وبصورة منظمة وتسجل

نتائجها بنظام وفى ترابط وتناسق هادف ، وتخضع للضوابط العلمية من حيث ثباتها وصدقها ودقتها (آمال صادق وآخرون ، ١٩٩٤) .

وهناك محاولات كثيرة لتحديد أنواع الملاحظة وأساليبها ، وانتهت هذه المحاولات إلى تقسيم الملاحظة إلى أنواع (Goode and Hatt,1952,120-130 عبد الباسط عبد المعطى ، ١٩٨٧) منها :

١ - الملاحظة البسيطة :

ويقصد بها معاينة الظاهرات كما تحدث تلقائيا ، وفى ظروفها العادية دون اخضاعها للضبط العلمى أو استخدام أدوات أو أساليب من شأنها أن تقنن إجراء عملية الملاحظة أو البيانات التى يتم التوصل اليها بواسطتها (عبد الباسط محمد حسن ، ١٩٦٦ ، ٤١٩) وهذا النوع من الملاحظة يشمل الملاحظة بدون مشاركة والملاحظة بالمشاركة .

أ - الملاحظة بدون مشاركة : وهى التى لايكون فيها الملاحظة مشتركا فى الشئ الذى يلاحظة ، ومن مميزاتها أنها تقلل من تأثيرى ضبط يقوم به الباحث لان المبحوث يكون تلقائيا فى تصرفة ، وتقلل من التجيز الناتج عن تاثير الباحث وما يتركه من انطباعات على الجماعة ، ولكنها لا تكون مناسبة إلا فى دراسة الجماعة الصغيرة والصور الواضحة من التفاعل والسلوك الاجتماعى .

ب - الملاحظة بالمشاركة : وهى تلك الملاحظة التى يقوم فيها الباحث بمشاركة واعية منظمة فى نشاطها الحياة الاجتماعية وفى اهتمام الجماعة

بهدف الحصول على بيانات تتعلق بالسلوك الاجتماعى ، وذلك عن طريق اتصال مباشر يجرية الباحث من خلال مواقف اجتماعية محددة . وقد تكون هذه الملاحظة صريحة يعلن الباحث فيها عن نفسة لمجتمع البحث أو قد تكون مستترة لايفصح فيها الباحث عن نفسه لمجتمع البحث (Stacey, 1969,50) .

٢ - الملاحظة المنتظمة :

وهى ملاحظة تخضع للضبط العلمى الذى قد يأخذ صورة أو أكثر من صورة الضبط لمكونات الملاحظة وعناصرها ، وهى تتم من خلال تخطيط وتحديد مسبقين لاجرائها ويشمل ذلك تحديد موضوعات الملاحظة والأسئلة المراد الاجابة عليها والبيانات المراد جمعها (عبد الباسط عبد المعطى ، ١٩٨٧) .

ولكى تكون الملاحظة منظمة يجب أن تتوافر فيها عدة شروط (أحمد عبد العزيز سلامة وعبد السلام عبد الغفار ، ١٩٨٠ ، فاروق السعيد جبريل ، ١٩٨٧) نذكر منها : -

أ - يجب تحديد عينة الافراد التى ستتم ملاحظتها ويجب أن تكون العينة ممثلة للمجتمع الاصلى الذى ستعمم عليه النتائج .

ب - يجب تحديد جوانب السلوك التى ستتم ملاحظتها ، تحديدا دقيقا كما يجب تحديد المواقف التى تتم فيها الملاحظة وأنواع السلوك المعبرة عن تلك الجوانب .

جـ - لا يجب أن يعلم الفرد موضح الملاحظة أنة تحت الملاحظة حتى يسلك السلوك الطبيعى التلقائى .

د - يجب أن يشترك أكثر من باحث فى عملية الملاحظة ، فاذا أغفل أحدهما أمرا لا يغفلة الاخر و ويكفى بما هو موضع اتفاق من الملاحظين .

هـ - يجب استخدام الادوات المساعدة التى تساعد على دقة وكفاءة وكفاية الملاحظة ومن هذه الأدوات (*) قوائم الشطب وسلالم التقدير والسجلات اليومية ومقاييس العلاقات الاجتمعية .

وهناك بعض الحدود على استخدام الملاحظة كطريقة لجمع المعلومات ، ومن هذه الحدود ما يلى (جمال زكى والسيد يسن ، ١٩٦٢ ، عبد الباسط محمد حسن ، ١٩٦٦ ، سيد خير الله وممدوح الكنانى ، ١٩٨٧) .

١ - تصلح الملاحظة فى دراسة الجماعات محددة الحجم ، كالجماعات الصغيرة .

٢ -بتباين استخدام انواع الملاحظة تتباين وحدة الملاحظة ، فرد ، أو جماعة ، وحالتها العامة .

٣ - لاتساعد الباحث على دراسة بعض صور التفاعل الاجتماعى كالتفاعلات العائلية بين الازواج .

٤ - لا تصلح لدراسة أشياء وقعت أو سوف تقع مستقبلا ولكن تصلح فى

(*) لمزيد من المعلومات عن هذه الادوات يمكن الرجوع الى سامى عريفج وخالد حسين مصلح ، ١٩٨٧ .

اللحظات الانية .

٥ – تحتاج لاشتراك أكثر من ملاحظ لان ذلك يوفر التكامل ويحد من تحيز الباحث .

٦ – تتأثر الملاحظة بالاطار المرجعي الذى يحدد وجهة نظر الباحث وانتمائاته .

٧ – عملية الضبط التى تستخدم فى الملاحظة المنظمة قد تؤثر فى تلقائية المواقف الاجتماعية .

٨ – تحتاج للتسجيل الفورى للملاحظات .

٩ – تحتاج الى ملاحظين على درجة مناسبة من الوعى بحيث لايخلط بين ما يحدث وتفسيره لما يحدث ، بل يكتفى بان يقوم بدور آله التصوير والتسجيل وبالرغم من هذه الحدود على استخدام الملاحظة ، الا أنها ذات مزايا عديدة من أهمها(أحمد سليمان عوده وفتحى حسن ملكاوى ، ١٩٨٧)

١ – توفر معلومات عن سلوك الملاحظة فى أوضاع طبيعية (واقعية) .

٢ – استخدامها فى مواقف ومجالات مختلفة ولمراحل عمرية متباينة .

٣ – توفر قدرة تنبؤية عالية نسبيا وذلك للتشابة النسبى لظروف السلوك الملاحظ مع السلوك المنتظر .

٤ – توفر الملاحظة معلومات (بيانات) كمية ونوعية .

٥ – تنفرد فى الحصول على معلومات لا يمكن توفيرها بطريقة غيرها ، كما هو الحال فى بحوث الميدان والتى تحتاج الى تسجيل مستمر للملاحظات .

٦ – التفاعلات التى يصعب وصفها والتى يمتنع الأفراد عن التحدث فيها يمكن اخضاعها للملاحظة .

٣ - الاستبيانات Questionnaires

الاستبيانات أداة من أدوات جمع المعلومات البحثية ومن أكثرها شيوعا وهى تتضمن مجموعة من الأسئلة (المفتوحة أو المغلقة)[*] أو الجمل الخبرية تتطلب الاجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث ، ولايشترط فى تطبيقها أن تتم من خلال موقف مواجهة .

وتستعمل الاستبيانات فى سؤال الفرد عما يعرف ، أو ما يعتقد ، أو ما يتوقع أو مايشعر به أو ما يزمع عمله ، أو ما يفعله ، أو ما يشعر به مع ذكر الاسباب التى يعلل بها رأية (سيد خير الله وممدوح الكنانى ، ١٩٨٧) .

وهناك معايير مختلفة اعتمد عليها فى تحديد نوع الإستبيانات وفيما يلى هذه المعايير وأنواع الاستبيانات (نجيب إسكندر وآخرون ، ١٩٦٠ ، عبد الباسط عبد المعطى ، ١٩٨٧) :

* الأسئلة المفتوحة يترك فيها الحرية للمبحوث لكى يجيب عليها بعبارات ومفردات لغته هو ، أما الأسئلة المغلقة يعرض فيها على المبحوث بدائل ثابتة محددة للإجابة على الأسئلة .

أ - أنواع الايتبيان من حيث درجة التقنين :

هنا يمكن التمييز بين استبيان مقنن Standardized وآخر أقل تقنينا Less standardized وفى حالة الاستبيان المقنن تعرض الاسئلة بنفس الصياغة والترتيب على كل المبحوثين ، فهو يعتمد على تحديد الاسئلة وعددها ومضمونها وترتيبها وصياغتها ، ويتفاوت بين تقييد متغيرات الاجابة أو ترك المبحوث يعبر بلغتة ، أما الاستبيانات الاقل تقنينا فقد تكون الاسئلة مفتوحة تماما وقد لا تعطى بنفس الترتيب وقد تبدل صياغتها فى ضوء الموقف ، وحسب اللغة التى قد يفهمها المبحوث ، وهى فى هذه الصورة تشكل صعوبة فى تحليل نتائجها احصائيا ، ولكنها قد تكون ضرورية احيانا لعمل الاستبيانات المقننة .

ب - أنواع الاستبيان من حيث طريقة التطبيق :

فى ضوء طريقة تطبيق الاستبيان وادارته يمكن ان نميز بين نوعين من الاستبيانات :

استبيان مدار ذاتيا من قبل المبحوث والذى يرسل اليه باحدى الطرق ، والاستبيان المدار من قبل الباحث والذى يطبق عن طريق المقابلة الشخصية.

جـ - أنواع الاستبيانات من حيث عدد المبحوثين :

وهنا يمكن التمييز بين استبيان يعطى لكل مبحوث بمفرده واستبيان آخر يعطى للمبحوثين مجتمعين .

ونلفت النظر الى ان هذه الانواع لا توجد نقية تماما أي أن هناك تداخلا بين هذه الانواع فمثلا هناك استبيان مدار من قبل المبحوث ومقنن أو أقل تقنينا .

وتتمتع الاستبيانات كاداة لجمع البيانات بعدة مزايا متى أحسن بناؤها وتطويرها من قبل باحثين مدربين ومتى أعطى لها ماتستحقة من جهد عناية ومن هذه المزايا (أحمد سليمان عودة وفتحى حسن ملكاوى ، ١٩٨٧) :

- اقتصادية حيث تمكن الباحث من جمع بيانات من عينة كبيرة وفى فترة زمنية قصيرة .
- تعرض أفراد العينة لنفس الفقرات بنفس الصورة .
- لا يدع المجال للباحث لأن يتدخل فى اجابات المفحوص متى قورن بالملاحظة أو المقابلة .
- يعطى الحرية للمحفوص فى اختبار المكان والوقت الذى يناسبه للاجابة .

والاستبيانات كطريقة لجمع المعلومات لها بعض العيوب التى قد تطغى على المزايا السابقة متى لم ينتبه الباحث اليها ويحاول تلافيها ، وأهم هذه العيوب (آمال صادق وآخرون ، ١٩٩٤) :

- يفتقد المبحوث توجيه الباحث عند الاجابة على اسئلة الاستبيان ولذلك قد يترك المبحوث بعض الفقرات بلا استجابة أو أنه يستجيب على الفقرات بغير المطلوب .

- يفتقد الباحث اتصاله بافراد الدراسة مما يحرمه من ملاحظة رد الفعل لديهم .
- لا تصلح الاستبيانات الا مع المثقفين لانها تحتاج الى قدرة على القراءة والفهم وهذا قد لا يتوافر لدى عدد كبير من الافراد .
- تقل صلاحية الاستبيان مع عدد الاسئلة الكبير الذى يترتب عليه ملل المبحوث وعدم اجابته على بعض الاسئلة .

المراجع :

١ - آمال أحمد مختار صادق وآخرون (١٩٩٤) محاضرات فى علم النفس الاجتماعى ، غير منشورة .

٢ - أحمد سليمان عوده ، فتحى حسن ملكاوى (١٩٧٨) أساسيات البحث العلمى فى التربية والعلوم الانسانية ، اليرموك : مكتبة المنار .

٣ - أحمد عبد العزيز سلامه وعبد السلام عبد الغفار (١٩٨٠) علم النفس الاجتماعى . القاهرة : دار النهضة العربية .

٤ - سيد محمد خير الله وممدوح الكنانى (١٩٨٧) التقويم والقياس فى التربية وعلم النفس . القاهرة : مطابع مجموعة شركات الهلال .

٥ - عبد الباسط عبد المعطى (١٩٨٧) البحث الاجتماعى ، محاولة نحو روية نقدية لمنهجه وأبعاده . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٦ - عبد الباسط محمد محمد حسن (١٩٦٦) أصول البحث الاجتماعى ، القاهرة : مطبعة لجنة البيان العربى .

٧ - فاروق السعيد جبريل (١٩٨٧) علم النفس الاجتماعى ، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية . المنصورة : عامر للطباعة والنشر .

٨ - فيصل عباس (١٩٨٣) اشكالات المعالجة النفسية . بيروت : دار المسيرة .

٩ - مصطفى سويف (١٩٧٠) مقدمه لعلم النفس الاجتماعى . القاهرة مكتبة الانجلو المصرية .

١٠ - نجيب اسكندر وآخرون (١٩٦٠) الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعى القاهرة : مؤسسة المطبوعات الحديثة .

١١ - هدى براده وفاروق صادق (١٩٨٥) علم نفس النمو . القاهرة : الهلال للطباعة والتجارة .

12 - Goode, W. & Hatt, P. (1952) Methods in Social Research. N.Y. : MacGraw - Hill .

13 - Stacey, M. (1969) Methods of Social Research. London : Pergaman .

14 - Wittig, A.F. (1977) Introduction to Psychology. N. Y. : McGraw - Hill Book Company.

الفصل الثالث

التعلم الانسانى بين نظريات التعلم

- مفهوم التعليم
- ماذا يمكن أن يتعلم الفرد
- كيف يتعلم الفرد
- نحو الاطار التكاملى للتعليم الانسانى

التعلم الانسانى بين نظريات التعلم

التعلم يسود كل أنواع النشاط البشرى حتى أنه لايكاد يوجد أى نمط من السلوك يخلو من أى نوع من أنواع التعلم ، والبحث فى موضوع التعلم هو البحث فى :

- ماذا نتعلم ؟
- وكيف نتعلم ؟
- وما القوانين التى تحكم تعلمنا ؟

وقبل أن نجيب على هذه التساؤلات نشير إلى مفهوم التعلم وماذا يقصد به ؟

مفهوم التعلم :

التعلم هو تعديل فى سلوك الفرد ، وهذا التعديل يحدث نتيجة تفاعل الفرد فى الموقف التعليمى ، ويقاس التعلم بالدرجة التى يتم تعديل السلوك .

وهذا المفهوم يعنى أن للتعلم عدداً من الخصائص المحددة ، هى :

١ - أن التعلم ينتج عنه تعديل فى السلوك .

٢ - أن التعلم يحدث نتيجة للمارسة أو الخبرة ، وتستبعد هذه الخاصية مصادر أخرى للتعديل مثل المرض أو النضج .

٣ - أن التعلم تعديل ثابت نسبياً ، وتستبعد هذه الخاصية تعديلات السلوك

الوقتيه والتى تسهل ردتها ، فأنت حتى إذا لم تكن قد اعتليت الدراجة لعدة أعوام ، فإنك فى دقائق قليلة من التدريب تستطيع أن تصبح ماهراً مرة أخرى ، على أن التدريب المستمر فى هذه العملية قد يسفر ، مع ذلك ، عن حالة تعب ، وبالتالى عن تغير فى الأداء ، هذا التغير فى السلوك نتيجة للتعب ، لايعتبر تعلماً ، حيث أنه لايدوم ، فقليل من الراحة سوف يعيد الأداء مرة أخرى إلى معدلة المتفوق .

٤ - أن التعلم لايمكن ملاحظته بشكل مباشر ، وهنا يقع الفرق الحاسم بين التعلم والأداء والعنصر الفارق هو أنك تستطيع أن ترى الأداء . ولكن لكي تري التعليم فإنه قد يتعين عليك أن تفتح الأفراد بشكل أو بأخر وأن تنظر فى المكان المناسب فى الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة . ولكن هذا مستحيل بالطبع فى مرحلتنا الحالية من التطور التكنولجى . وبالإضافة إلى ذلك فإن هذا العمل يفسد الأفراد من نواح أخر ، فما التعلم إلا واحداً فقط من متغيرات عدة تؤثر فى الأداء .

وبالرغم من هذه الفروق بين التعلم والأداء فإن الطريقة الوحيدة لدراسة التعلم لاتكون إلا من خلال سلوك ما ، قابل للملاحظة . حقيقة الأمر أننا لايمكن أن نلاحظ التعلم . وإننا نرى فقط مايسبق الأداء (أى المثير) ، والأداء ذاته (أى الاستجابة التى تنتج عن المثير) وما يترتب على الأداء (أى نتيجة الأداء : الثواب أو التدعى) .

ماذا يمكن أن يتعلم الفرد :

التعلم شأنه شأن أي عملية عقلية عند الفرد ، لاتأخذ شكلها الكامل مرة واحدة ، وانما تمر بمراحل عديدة قبل أن تصل إلى مستويات معينة ، وعملية التعلم ليست نوعاً واحداً ، أو هى تقتصر على ناحية محدودة وانما هى تشمل أغلب نواحى السلوك الانسانى .

ويمكن أن نحدد مايمكن أن يتجة إلية التعلم الانسانى فى الآتى :

١ - تعلم معرفي- تحصيلي Cognitive-Achievement :

ليست كل المعلومات ضرورية ولازمة ويحتاجها المتعلم ، وليس الغرض من التعلم هو مجرد إلمام المتعلم بقدر من الحقائق والمعلومات . فليس المهم إذن هو كمية المادة التي يحصلها الفرد وإنما المهم هو نوع المعلومات والمعارف التى يكتسبها .

ويجب أن تراعي النقاط التالية عند اختيار المعلومات والحقائق التى يتعلمها الفرد :

١ – أختيار المعلومات والحقائق المناسبة والتى تحقق الغايات المطلوبة فى مرحلة نمو معينة .

٢ – ربط المعلومات بناحية وظيفية لها أهميتها ، وذلك هو الذى يدفع الفرد نحو تعلمها .

٣ – أن يتعلم الفرد الحقائق والمعلومات الأساسية التى يعتمد عليها تعلمة ،

أما التفاصيل فيمكن الرجوع إليها فى مصادرها .

٤ – الاهتمام بالتطبيقات العملية للمادة المتعلمة .

٥ – أن يخرج الفرد مما تعلمه بقواعد ومدركات عامة .

٢ - تعلم المهارات Skilles :

تعلم المهارات أساس مثل تعلم الحقائق والمعلومات وغيرها من جوانب التعلم ، والإنسان فى حاجة إلى اكتساب عدد من المهارات اللازمة لحياته ، وتكتسب المهارات أما نتيجة للخبرة والاحتكاك لظروف الحياة العامة ، واما نتيجة للتدريب والتعلم المنظم .

وعلى المعلم أن يراعى هذه النقاط ، إذا أراد أن يساعد فى عملية توجيه نمو المهارات لدى تلاميذه :

١ – ضرورة وصول المتعلم إلى مستوى النضج اللازم لتعلم المهارة .

٢ – أن يتعرف المتعلم على مكونات المهارة والحركات التى تتضمنها وعلى كيفية آدائها .

٣ – فى المراحل الأولى من تعلم المهارة ، يجب أن يقلل المعلم من نقده لتلاميذه ويساعدهم على تقليل النقد الذاتى ، وأن يقتصر النقد على الأخطاء الأساسية التى تعوق تعلم المهارة .

٤ – يجب الاستمرار فى تعلم المهارة حتى تتحقق الآلية فى الأداء .

٥ – أن يسمح للتلاميذ بالممارسة لغرض التجريب ، وفى هذا تشجيع على الابتكار والتجديد .

٣ - تعلم الاتجاهات Attitude :

فنحن فى حاجة إلى تعلم انواع أخرى من الاتجاهات تحل محل الاتجاهات الضارة ... فنحن فى حاجة إلى تعلم إتجاهات تتفق مع ظروفنا الحالية وحياتنا الجديدة النامية ، وهذه الأنواع الجديدة من الاتجاهات تقع مسئولية تعلمها على الممارسة .

وهناك نقاط تساعد المدرس على القيام بدوره ، وهى :

١ – تكتسب الاتجاهات من خلال المواد الدراسية .

٢ – الظروف البيئية لها دور أساسى فى اكتساب الاتجاهات وتعديلها .

٣ – التلميذ يكتسب من المدرسة الاتجاهات والقيم ومن ثم يجب أن يكون المعلم قدوة لهم .

٤ – الاتجاهات تكتسب عن طريق تزويد الأفراد بالمعلومات المتصلة بموضوع الاتجاه .

٤ - تعلم القيم : Value :

فى أثناء تفاعل الفرد مع البيئة على المستويات (العفوية – التعودية – الخاصة بتكوين السمات – الخاصة بتكوين الأنماط) يمكن للفرد أن يكتسب قيماً معينه .

والقيم التى يكتسبها الفرد تعتبر آخر ترسيب لعمليات التفاعل بين الفرد والبيئة التى يعيش فيها .

كيف يتعلم الفرد :

وللاجابة على هذا التساؤل نبدأ بالنظريات التى حاولت تفسير عملية التعلم ، ويمكن تصنيفها فى ثلاثة أبعاد رئيسية :

الأول : نظريات المدرسة الارتباطية .

الثانى : نظريات المدرسة المجالية والجشتالطية .

الثالث : نحو الاطار التكاملى للتعلم الانسانى .

التعلم عند المدرسة الارتباطية :

تبدأ هذه النظريات من المسلم الرئيسى المتمثل فى : م ← س أى لا استجابة دون وجود مثير ، وبأن التعلم يحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة معينة ، بحيث إذا ظهر هذا المثير ظهرت هذه الاستجابة.

وهذا يعنى أن الموقف التعليمى يحتوى على سلسلة من الارتباطات الأولية بين المثيرات والاستجابات المعززة التى تكون فى مجموعها مايعرف بالعادة { ولذا يعرف التعلم بأنه تكوين عادات } ، وعلى هذا الاساس فالتنظيم السلوكى عند الارتباطين يتكون من وحدات وكل وحدة تتكون من مثير واستجابة .

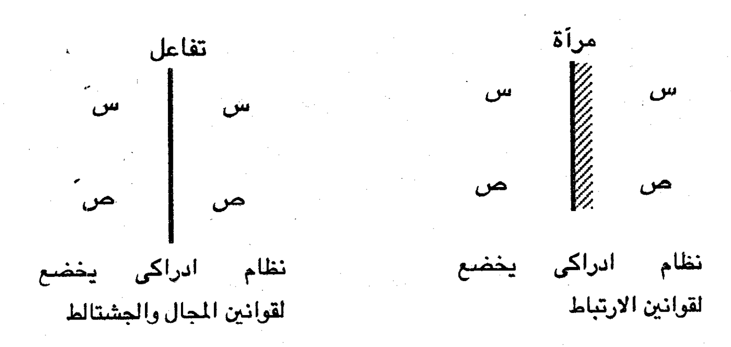
وداخل المدرسة الارتباطية تختلف نظرياتها فى كيفية حدوث الارتباطات

بين المثيرات والاستجابات المناظرة لها وشروط حدوث تلك الارتباطات .

التعلم عند المدرسة المجالية والجشتالطية :

ظهرت هذه النظريات كرد فعل أو كاتجاه معارض للنظريات الارتباطية ، والنظريات المجالية والجشتالطية تؤكد على أهمية الادراك والفهم للموقف التعليمي الذى يوجد به الكائن الحى ويرفضون اتجاه الارتباطيون نحو تبسيط الظواهر السلوكية وتحليلها إلى عناصر أولية ثم يعتمدون على هذه العناصر عندما يحاولون اعادة تشكيل هذه الأشياء { الظواهر السلوكية } ، والحقيقة أن السلوك الانسانى يمثل وحدة معقدة لا يمكن تفسيرها بهذه البساطة التى يدعيها الارتباطيون .

والشكل التالى يوضح النظام الادراكى عند كل من الارتباطيون والمجاليون.



وتجدر الاشارة هنا إلى أن الكائن الحى فى الموقف التعليمى الذى صممه المجاليون والجشتالطيون يمثل مستوى نضج معين يختلف عن المستوى الذى يتمثل فيه الكائن الحى الذى وضع فى الموقف التعليمى الذى

صممه الارتباطيون ، فلكل نظرية فروضها ومستواها واسلوبها التجريبى الذى اختارته لتحقيق فروضها .

تعليق على تفسير الارتباطيون والمجاليون لعملية التعلم :

فى الواقع أن نظريات التعلم الارتباطية والمجالية والجشتالطية تمثل كل متكامل ، ويمكننا أن نطمئن المعلم إلى أن هذه النظريات فى الواقع متكاملة وأنه يستطيع أن يستفيد منها جميعاً ، وأنه من الخطأ الاعتماد على واحدة منها دون الآخرى رغم مابينها من اختلافات ، ويتضح هذا فى الآتى :

١ - أن هناك أسباب أدت إلى تباين تفسيرات التعلم ، هى :

أ - اختلاف التصميمات التجريبية الخاصة بكل نظرية من شأنه أن يؤدى إلى اختلاف فى النتائج ومن ثم فى تفسير عملية التعلم .

ب - اختلاف التصميمات التجريبية المستحخدمة من حيث السهولة والتعقيد أدى إلى اختلاف اسلوب الكائن الحى فى تناول المشكلة وطريقة حلها والخروج من المأزق .

جـ - أن كل نظرية استخدمت كائنات حية من مستويات عقلية مختلفة .

د - أن كل نظرية اهتمت بمظهر معين من مظاهر عملية التعلم دون غيرة من بقية المظاهر ، فمنهم من إهتم بتحليل الموقف ومنهم من اهتم بمبادئ تنظيم السلوك .

هـ - أن عملية التعلم معقدة ومتسعة باتساع مجالات الحياة ، وليس من

السهولة تفسيرها بالقوانين البسيطة .

٢ - أن هناك مظاهر إتفاق بين هذه النظريات فى تفسيرها لعملية التعلم ، هى :

أ - اتفقت على أنه لكى يتعلم الكائن الحى لابد من وجود دوافع وأهداف تدفعة إلى العمل وتوجه نشاطه وتنظمه وتساعده على اختيار الاجابات التى تحقق له رغبته ، واستبعاد الاجابات غير المفيدة .

ب - اتفقت على التقليل من أهمية التكرار .

جـ - اتفقت فيما بينها على موقف الثواب والعقاب فى عملية التعلم ، فالثواب يرون أنه يعمل كدافع ويساعد على تدعيم التعلم ، أما العقاب فنتائجه غير مضمونه ، ولذا ينصحون بعدم استخدامه .

د - يتفقون على انتقال أثر التدريب من موقف إلى موقف أخر يتناسب مع درجة التشابة بين الموقفين فى المعنى أو فى التركيب .

هـ - تتفق نظريات التعلم على أن الموقف الذى يستجيب له الكائن ، موقف معقد ، ويتكون من عدد من المثيرات يتفاعل بعضها مع البعض الآخر لتكوين نمط تنبهى معقد .

و - اتفقت على وجود فروق فردية بين الكائنات فى القدرة على التعلم وفى سرعة التقدم فيه .

٣ - أن هذه النظريات أفادت التربية وعملية التعلم فى عدة نواحى ، هى:

أ - ما أفادته من الارتباطيون نلخصة في الآتى :

- يهتمون بظروف تكوين العادة المراد تعلمها . ومن ثم ينصحون بأن يكون التدريب منتظماً انتظاماً كبيراً بحيث لا يسمح المعلم بالاخلال بهذا النظام حتى ولو مرة واحدة ، حيث الاخلال بالنظام يؤدى إلى التهاون الذى ينتج عنه اضعاف تكوين العادة .
- يؤكدون على وجود صعوبة فى تكون روابط شرطية من الدرجات العليا ، وينصحون بألا نقدم للتلاميذ خبرات جديدة قبل أن يكونوا مستعدين لاستقبالها .
- يجب أن تتم المقارنات الواضحة أولاً قبل المقارنات الدقيقة .
- يؤكدون على أهمية التعلم عن طريق العمل . وأن خبرات التعلم الفاشلة لاتقل أهمية عن خبرات التعلم الناجحة .
- أن التعلم يبلغ ذروته حينما تكون ظروف التعلم مرضية ، ولذا يجب أن يسود الجو المدرسى الود والوئام .

ب - ما أفادته من الجشتالطين والمجالين نلخصه في الآتى :

- يؤكدون على ضرورة وجود معنى للموقف التعليمى بالنسبة للمتعلم ، وأن تكون له قيمة وظيفية .

- يؤكدون على أهمية الدوافع فى عملية التعلم .

- يؤكدون على ضرورة جعل المادة المتعلمة فى صورة مشكلة تتحدى عقول المتعلمين ، وأن يكون النشاط المطلوب للحل فى مستوى عقولهم ، وأن يهيئ الموقف التعليمى بحيث يساعدهم على الانتقال تدريجياً من هدف إلى هدف آخر .

- يرون أن الموقف التعليمى يمثل وحدة متكاملة ويهتمون بكافة الوسائل التى تساعد على الإدراك الكلى للموقف التعليمى .

نحو الإطار التكاملى للتعلم الانسانى :

الركائز التى يقوم عليها الاطار التكاملى ؛ وتتلخص فى الآتى :

١ - أن هذا الاطار يهدف إلى وضع نظرية لتفسير التعلم الانسانى . وأن تكون هذه النظرية نظرية علمية تتوافر فيها:

- دقة تعريف المصطلحات .

- قابلية النظرية للتداول بين الناس وأهل العلم .

- أن تتيح النظرية لنا القدرة على التنبؤ أو التوقع السلفى .

- أن تعمل هذه النظرية كمرشد وموجه وكإطار فكرى تنمية وتنمو معه .

٢ - وهى تتعلق بكيف نبدأ ؟ أي هل نبدأ من مجموعة المسلمات والافتراضات التى نقررها ونسلم بها سلفاً أم نستقرئ ما لدينا من

خبرات فكرية وتجريبية ؟

والواقع أننا فضلنا نبدأ بمناقشة بعض المشكلات الاساسية ذات الحلول المتعارضة فى نظريات التعلم .

٣ – وهى تتعلق بمشكلة السلوك الدون الانسانى والسلوك الانسانى ، وشرعية التعميم من الأول إلى الثانى . وفى هذه الركيزة نشير إلى أمرين هما :

أ – أنه من وجهة النظر السلوكية لا يمكن أن نسلم بأن الفرق بين الانسان والحيوان فرق فى الدرجة لا فى النوع ، بل إن الفرق بين الانسان والحيوان فرق أساسى وهو فرق فى النوع والدرجة . وأن الفروق بين الناس هى فروق فردية فى درجات أدائهم ومستوياتهم . والسبب فى ذلك هو سلوك الانسان اللفظى والدور الذى يقوم به هذا السلوك فى حياة البشر .

ب – هل من حقنا كعلماء أن نعمم القوانين التى نصل إليها من دراسة ظواهر سلوكية بسيطة على ظواهر سلوكية معقدة . وأليس الاجدر بنا أن ندرس السلوك فى مجاله الطبيعى ؟

٤ – أن نظريات التعلم السابقة قد تتناسب مع مستوى عقلى معين ولا تتناسب مع مستويات أخرى فى التنظيم العقلى . أو بعبارة أخرى إننا نتساءل عن هل توجد لكل مستوى من مستويات التنظيم العقلى نظرية تعلم خاصة به أم أنه من المككن أن توجد نظرية عامة وشاملة يمكن

تطبيقها على كل مستويات التنظيم العقلى . والواقع أن النظرية التى نحاول بنائها سوف تحقق ذلك .

الموقف التعليمى :

الموقف التعليمى يمثل كل متكامل تتفاعل عناصره كل مع الآخر فى علاقة تأثير وتأثر ، ولكن للإيضاح يمكن أن نحلله إلى العناصر الاساسية التالية :

المعلم : وهو يمثل حجر الزاوية فى العملية التعليمية . والمعلم بفلسفته وقرارته يمثل الأسس الرئيسية لعملية التعلم فى المدرسة ، ولهذه المكانه وذلك الدور تجب العناية بإعداد المعلم واستمرارية هذا الاعداد .

المتعلم : ويتوقف تحصيل المتعلم فى الموقف التعليمى على عدة عوامل ذاتية منها : نضج المتعلم ، استعداداته العقلية ، استعداداته المزاجية ، وجود الدافع لعملية التعلم ، تكامل الشخصية والشعور بالامن ، والظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالمتعلم .

المجال الحيوى : ويتمثل المجال الحيوى فى مجوعة من العناصر التى تحيط بالموقف التعليمى والتى تحتويه . ويمكن اعتبار المعلم جزء من المجال الحيوى ، وهو من أهم عناصره ، كما يتضمن المجال الحيوى : الجو المدرسى العام وما يسوده من علاقات اجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسى ، المناهج وطرق التدريس ، الاشتراك الذاتى للمتعلم وحرية الحركة والتفكير تحت اشراف المعلم ،

المحفزات التى تقدم للمتعلم ، وأيضا قوى الموقف الخارجى والخاصة بالتلميذ والتى تؤثر فى ظروف الاسرة والمجتمع .

الشروط الواجب توافرها فى الموقف التعليمى كى يحدث التعلم :

١ - يجب أن يشعر الكائن الحى بحالة من « عدم الاتزان » البيولوجى والنفسى وحالة عدم الاتزان هذه تنشأ نتيجة شعور الكائن بنقص حاجة معينة ، أو شعور الكائن بالحاجة إلى التخلص من إفرازات معينة . ومن هذا الموقف تبدأ سلسلة نشاط الكائن .

مثال ذلك : فى جميع تجارب التعلم كان يتم تجويع القط أو القرد قبل أن يوضع فى الصندوق أو القفص الخاص بالتجربة . أو قبل أن يدخل المتاهة .

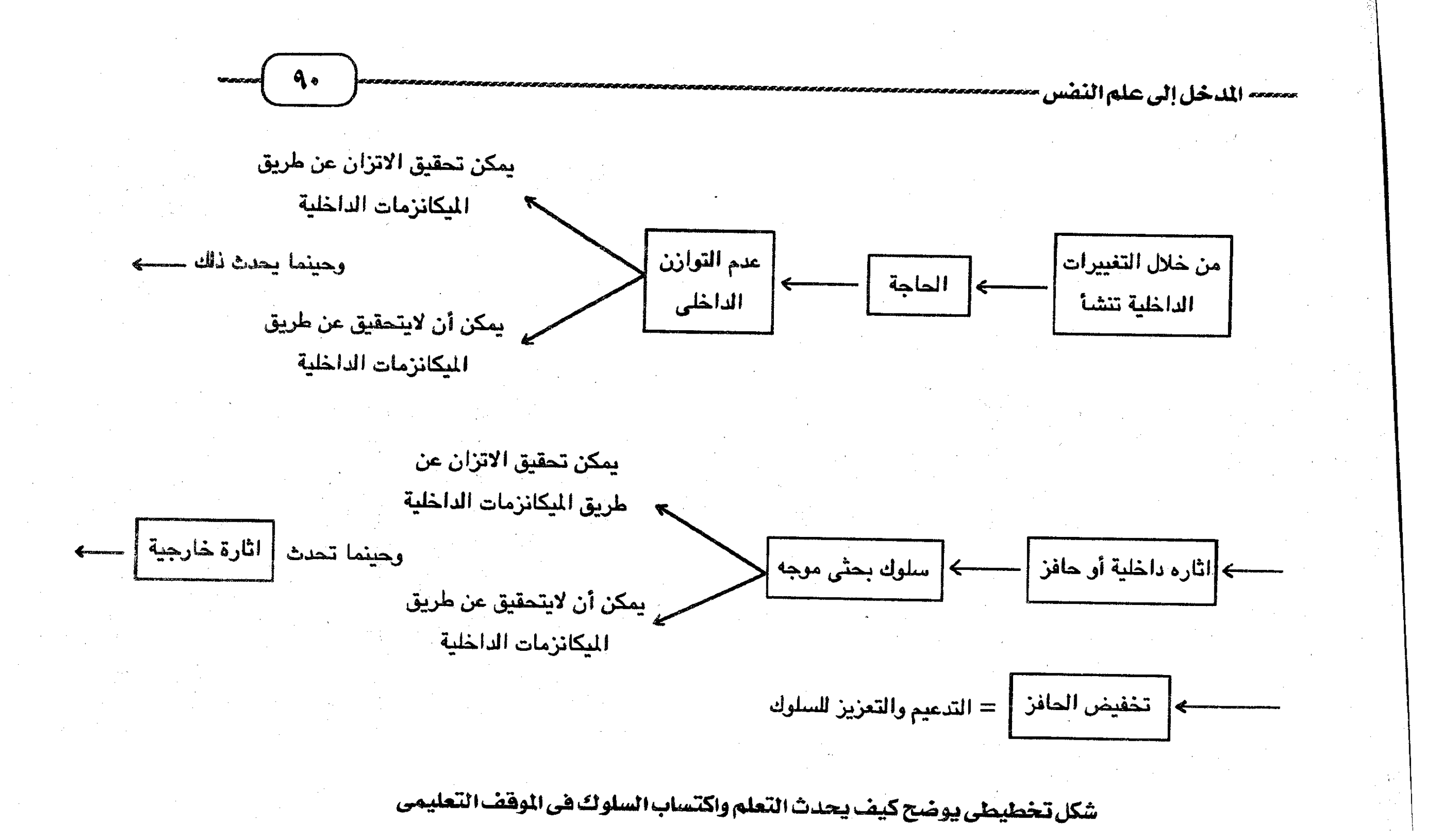
٢ - الشعور بحالة عدم الاتزان تخلق لدي الكائن ما يسمى « بالدافع » نحو تحقيق اعادة التوازن وسد النقص أو التخلص من الزائد .

والدافع هنا ضرورى لاتمام سلسلة النشاط التى تبدأ من حالة عدم التوازن وتستمر باستمرار الدافع إلى تحقيق التوازن . فالانسان الجائع الذى لديه كره للطعام لديه بما لاشك فيه حالة من عدم التوازن ولكن فى نفس الوقت ليس لديه الدافع إلى الطعام ومن ثم سوف لا يبحث عن الطعام .

٣ - يصاحب حالة عدم الاتزان ووجود الدافع ضرورة « وضوح الهدف » فى الموقف . فلكى يتم التعلم يجب أن يكون هناك هدفاً واضحاً فى ذهن المعلم والمتعلم على السواء وليس لدى المعلم وحده . كما هو فى أغلب المواقف الحالية .

٤ – يجب أن يبحث الكائن الحى عن الشئ الذى يريد أن يصل إليه « سلوك اجرائى Operational Behavior ، فالمتعلم فى هذه المرحلة يكون عن طريق قيام المتعلم بدور إيجابى فى عملية التعلم . أى أن التعلم يكون عن طريق العمل Learning by doing . وسلوك البحث فى هذه المرحلة يعتمد على : الخبرات السابقة أو على أنماط السلوك الفطرية غير المتعلمة . ونحن حينما نقول أن « التعلم وظيفته التدعيم Learning is a Function of Reinforcement » فإننا نقرر علاقة بين متغيرات قد نلاحظها ونقيسها مباشرة وبحرية .

وكيفية حدوث السلوك الاجرائى فى الموقف يوضحه الشكل التالى :

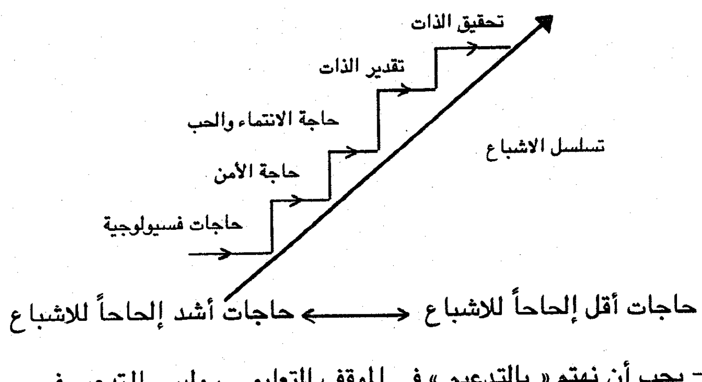


شكل تخطيطى يوضح كيف يحدث التعلم واكتساب السلوك فى الموقف التعليمى

٥ - يجب أن يتوفر فى الموقف « مبدأ تسلسل الاستجاباتChaning of Responses » فسلوك الكائن الحى فى أي موقف خاصة ذلك الموقف الذى يتحقق فيه تدعيما أولياً فى نهاسة سلسلة طويلة من السلوك غالباً ما يكون له مظهر ، وهو أنه يتكون من مراحل .

وهذه المراحل تكون واضحة فيما أسماه سكنر Skinner تسلسل الاستجابات . ويرى جاثرى أن سلوك الكائن الحي معقد فهو يتكون من سلسلة من الحركات المتتالية ومن ثم فإن كل مثير يؤدى إلى حركة معينة وهذه الحركة بدورها تصبح مثيراً لظهور حركة أخرى .

ويلتقى مبدأ تسلسل الاستجابات مع مبدأ تسلسل الحاجات «عند ماسلو» فظهور الحاجات الأقل إلحاحاً فى الإشباع يتوقف على اشباع الحاجات الأكثر إلحاحاً للاشباع .



حاجات أقل إلحاحاً للاشباع ←——→ حاجات أشد إلحاحاً للاشباع

٦ - يجب أن نهتم « بالتدعيم » فى الموقف التعليمى ، وليس التدعيم فحسب ولكن يجب أيضا أن نهتم « بتوقيت التدعيم » فيجب أن يحصل عليه

الكائن قبل أن يصل إلى حالة التوازن البيولوجي والنفسي . وتكون وظيفة التدعيم هي الوصول إلى حالة الانتعاش أكثر من حالة الانتعاش نفسها .

مبادئ التعليم والتعلم التي تقوم عليها النظرية التكاملية

التعليم هو مجهود شخصي لمعونة اخر على التعلم ، أما التعلم فهو مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه بمعونة المعلم وارشاده . وبعبارة أخرى التعليم هو توجيه لعملية التعلم ، هو حفز المتعلم واستثارة قواه العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف التي تمكنه من التعلم أي كان نوعه . وعلى هذا الاساس كان من الطبيعي أن يقوم التعليم على قوانين التعلم ومبادئه مع مراعاة العوامل المختلفة التي تؤثر في عملية التعلم فتسهلها أو تعطلها .

ويركز الاطار التكاملي لعملية التعليم والتعلم على مجموعة من القواعد والمبادئ ، ونلخصها في الآتي :

١ - وضوح الهدف لما يتعلمه الفرد : Goal

الهدف هو تصورات ذهنية يدركها الفرد ، ويعقد العزم على بلوغها . والهدف بهذا المعنى دافع يثير السلوك ويوجهه ويملي على الفرد اختيار الوسائل الملائمة لتحقيق الهدف . ومن هنا كان من الضروري أن يكون الهدف من التعلم واضحاً أمام المتعلم والمعلم على السواء . ويرى چون ديوي أن الأهداف المعترف بها وذات القيمة بالنسبة للمتعلم هي التي يسعى إلى

تحقيقها عن رغبة صادقة .

ووضوح الهدف من التعلم فى ذهن المتعلم يسهل عملية الحفظ والتحصيل ويزيد من درجة الفهم والجهد وتركيز الانتباه . وليعلم المعلم أن التعلم الذى يشعر المتعلم بالهدف منه أجدي وأنفع من التعلم الذى يأتى عفواً ، أو يفرض فرضاً . وقد عنيت جميع نظريات التعلم سواء الارتباطية أو الجشتالطية بوجود الهدف لدى المتعلم (الحيوان) ، وكانت درجة وضوح الهدف تتوقف على مدى تعقيد التجربة التى تعطى الوسائل الملائمة لتحقيق الهدف .

وحتى تكون الأهداف فاعلية فى عملية التعلم يجب :

- أن ترتبط الأهداف بدوافع المتعلم وميوله ، حتى تزداد قوة وحيوية .
- أن تكون الأهداف متدرجة فى الصعوبة .
- أن تكون الأهداف متجددة بحيث كل هدف يؤدى إلى هدف آخر .

وليعلم المعلم أنه كلما كان الهدف واضحاً كلما أمكنه إحداث تعديل أكثر فى سلوك تلاميذه .

٢ - وجود الدافع لدى الفرد المتعلم Motive :

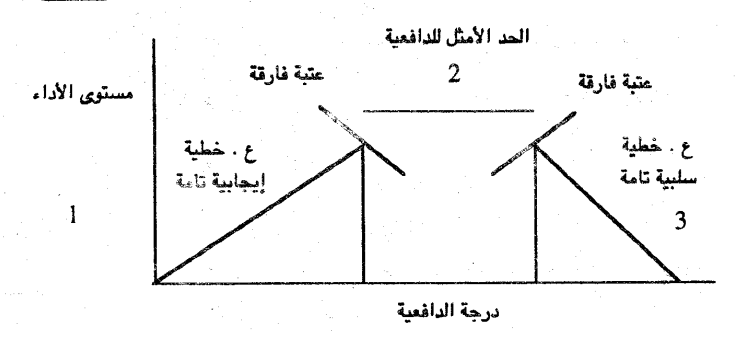
حتى تتم عملية التعلم لابد من وجود دافع ورغبة لدى الفرد المتعلم لما يتعلمه ، فالانسان يتعلم إن كانت لديه رغبة فى التعلم ، وكانت لديه المقدرة على التعلم ، واتيحت له الفرصة كى يتعلم ، وقدم اليه الارشاد فيما يتعلم ،

غير أن القدرة على التعلم وكذلك الفرصة والإرشاد لا تجدى جميعا إن لم يكن لدى المتعلم ما يدفعه إلى التعلم . فلا تعلم بدون دافع .

والدافع ليست ضرورية لبدء التعلم فحسب بل ضرورية أيضا للاستمرار فيه ، ولاتقانه وللتغلب على ما يعترضه من صعوبات وعقبات ولاستخدامه فى مواقف جديدة . ذلك أن الدافع القوى يزيد من اليقظة وتركيز الانتباه . ويؤخر ظهور التعب ، ويحول دون ظهور الملل ، ويجعل المتعلم أكثر تقبلاً لما يوجه إليه من نصح وارشاد كما يزيد من مثابرته وقدرته على مقاومة ضروب الاغراء .

وتجدر الاشارة هنا إلى أنه يجب أن يكون الدافع بحيث يسمح بالعمل الوسيلى الفعال ، فلايكون أكثر من اللازم أوأقل حتى لايتحول السلوك الوسيلى المنظم إلي سلوك غير منظم . فهناك علاقة بين مستوي الأداء «نتائج التعليم » ومستوي الدافعية .

فكلما كان الدافع قوياً كلما أدى ذلك إلى زيادة نشاط الكائن الحي لتحقيق هدفه . وهذه الزيادة فى الواقع تصل إلي حد معين بعده تصبح قوة مضادة تعوق نشاط الكائن الحى عن تحقيق هدفه وتتمثل العلاقة بين درجة الدافعية ومستوي الآداء في الشكل التالى :



ويتضح من هذا الشكل أن العلاقة بين الدافعية ومستوى الأداء علاقة مركبة منحية فهى :

- فى الجزء الأول تعمل على زيادة مستوى الأداء . فزيادة الدافعية خلال هذا الجزء تؤدى إلى زيادة مستوى الأداء .
- وفى هذا الجزء الثانى ، لا توجد علاقة بين الدافعية ومستوى الأداء . فزيادة الدافعية لا تبعها زيادة فى مستوى الأداء ، وهو يمثل الحد الأمثل لكليهما .
- وفى الجزء الثالث ، الدافعية ذات تأثير سلبى على مستوى الأداء ، فهى تعوق عملية التعلم .

ونحن حينما نتحدث عن الدافعية فى عملية التعلم ، فنحن نتحدث عنها فى المنطقة 1 ، والتى فيها العلاقة بين الدافعية ومستوى الأداء تمثل علاقة إيجابية خطية تامة ، حيث كل زيادة فى الدافعية يترتب عليها زيادة فى مستوى الأداء .

وقد اتفقت نظريات التعلم المفسرة لعملية التعلم على ضرورة وجود الدافع إلى التعلم كل على طريقتها الخاصة .

- يرى بافلوف أن اشباع الكلب لدافع الجوع يدعم الرباط الشرطى الأول ، وبقية ظروف التجربة تعمل كمدعمات ثانوية .
- ويرى ثورنديك أن وظيفة الدافع تساعد على اختيار الاستجابة الناجحة وتدعم الرباط المتكون .
- ويرى جاثري أن الدافع هى القوة التى ستدخل بها الحركات في عملية الترابط .
- واهتم المجاليون والجشتالطيون بأثر الدوافع والحاجات على أنواع السلوك المختلفة التى يقوم بها الفرد فى مجاله الحيوى .

٣ - مناسبة التعلم لمستوى قدرات المتعلم مع وجود تحدى يبعث على التفكير :

تنادى النظرية التكاملية بأنه يجب أن تتناسب الاستجابات الصحيحة مع قدرات المتعلم ، وأن تتحدى المادة التعليمية بدرجة ما ذكاء الفرد المتعلم ، وذلك لأن :

أ - إذا كانت المادة التعليمية سهلة - لا تتحدى ذكاء الفرد - فإنها لا تحثه على التفكير وإعمال الذهن وتجعله مستهتراً بها وبالموقف التعليمى ، ومن ثم لا تتحقق الأهداف المنشودة من التعلم .

ب - إذا كانت المادة التعليمية صعبة - تتحدى ذكاء الفرد بدرجة عالية - فإن هذا يؤدى إلى فشل المتعلم ومن ثم يؤدى هذا إلى تكوين اتجاه سلبى تجاه المادة المتعلمة ، وتنعدم ثقته بنفسه .

ومن هنا كان من الضرورى أن تكون المادة المتعلمة متحدية لذكاء الفراد المتعلم ، باعثة على التفكير والنشاط ، غير مؤدية إلى الاحباط والفشل . أي ترتفع بمستواه تبعاً لقدراته واستعداداته .

وتجدر الاشارة هنا إلى أن تجارب التعلم التي أجرتها نظريات الارتباطيين والجشتالطيين كانت :

- كانت تجارب الشرطين والارتباطين بسيطة للغاية ، وكانت تتناسب مع المستوى الحسى الحركى ، وإلى حد ما مع المستوى الادراكى . كما كانت هناك التجارب المعقدة للغاية . ومن ثم كانت تفرض على الكائن أن يتناول اسلوب الحل بالمحاولة والخطأ .
- أما تجارب الجشتالط وأصحاب نظرية المجال فكانت تمثل موقف مشكل يتطلب حلاً وعلى المتعلم أن يكتشف الحل عن طريق إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف . فكانت تجاربهم تتناسب مع المستوى الارتباطى وإلى حد ما مع المستوى العلاقى .

كما دلت التجارب على أن المادة المتعلمة متى كانت مفهومة ومنظمة وذات معنى كان تعلمها أسرع وأدق وكانت أعصى على النسيان . واستطاع المتعلم أن يستخدمها وأن يطبقها فى مواقف جديدة . والمواد المفهومة

كالاطعمة المهضومة هى التى يستفيد منها الجسم ويذر ما عداها . هذا بالإضافة إلى أن الفهم يثير اهتمام المتعلم ورغبته فى التعلم . ومما يعين على فهم المادة ويسهل تعلمها وتذكرها :

– انتظامها فى وحدات طبيعية أو منطقية .

– الربط بينها وبين غيرها من المواد .

– أن تكون ذات معنى لدى المتعلم ، ويكون ذلك حين تتصل بميوله وترتبط بحياته وتشعره بأن لها قيمة بالنسبة له .

٤ - مناسبة طريقة التعلم مع المادة التعليمية ومع امكانيات وقدرات الفرد المتعلم ومع أهداف العملية التعليمية :

تعتمد العملية التعليمية على طريقة التعلم ، وحتى يتعلم الفرد المتعلم المادة التعليمية يجب أن تتناسب المادة التعليمية مع طريقة التعلم وأن تتناسب هذه الطريقة مع قدرات واستعدادات الفرد المتعلم ومع أهداف العملية التعليمية :

ومن هنا يجب أن تتسم طريقة التعلم بالآتى :

أ - مبدأ النشاط الذاتى : Self - activity

فيجب أن يقوم المتعلم بدور إيجابى فى عملية التعلم ، فيقوم بالبحث عن الشئ الذى يريد أن يصل إليه فالتعلم هنا عن طريق العمل والمعاناه Learning by doying .

وقد صممت جميع تجارب التعلم على هذا الاساس . وإن كانت درجة المعاناة تختلف من تصميم تجريبي إلى آخر .

ب - الارشاد والتوجيه Guidance :

فقد ثبت بالتجريب أن التعلم المقترن بالارشاد أفضل بكثير من التعلم بدونه . فالمتعلم إن ترك وشأنه فقد يصطنع طرقاً عقيمة أو خاطئة أو تحتاج إلى الجهد الكثير . وحتى تحقق عملية الارشاد والتوجيه أهدافها يجب أن تحقق شروط معينة .

- دقة التعليمات واشارتها إلى ما يجب عمله .
- صياغة التعليمات بلغة سهلة بسيطة وألا تعطى توصيات كثيرة .
- تقديم الارشاد عند الحاجة إليه وليس عند الطلب .
- أن يعلم المعلم أن الحيلولة دون ظهور الخطأ أسهل من محوه .

وقد راعت النظريات المجالية والجشتالطية هذا المبدأ حيث كان يقوم المدرب بتوجه تفكير القرد أحياناً بأن يضع الصندوق تحت الموزة المعلقة فى السقف . ثم يدرك القرد بقية العلاقات .

جـ - الممارسة الموزعة « جدولة عملية التعلم » : Practice

وهى شرط ضرورى للتعلم الجيد ، فالممارسة المركزة تؤدى إلى الاجهاد والملل ، وإلى أن يقع الكائن الحى فى أخطاء كان من الممكن ألا يقع فيها إذا كان غير مجهد .

ولاندرى أكانت نظريات التعلم تريد أن توزع الممارسة على التدريب حينما كانت تترك الكائن الحى فترة كبيرة بعد الحصول على أشباع الحاجة الذى عمل من أجلها ، أم أن هذا كان بهدف خلق الدافع من جديد (عملية التجويع) .

د - الفروق الفردية Individual :

فمراعاة الفروق الفردية بين الأفراد شرط ضرورى فى التعلم الجيد .. وقد اتفقت نظريات التعلم على وجود فروق بين الكائنات فى القدرة على التعلم وفى السرعة فى التقدم فيه .

- فقد قرر «باڤلوف» أن بعض الكلاب كانت تحتاج إلى تكرار التجربة مرات كثيرة قبل أن تكون الرباط الشرطى بين م ، س بينما احتاج البعض الآخر إلى تكرار أقل .

- ولاحظ «كهلر» أنه توجد فروق فردية بين القردة فى القدرة على التعلم وعلى سرعة الفهم ، وأن القرد «سلطان» أذكى القرود فى فهم الموقف التعليمى وسرعة التعلم .

- ويرى «هل» أن الفروق بين الكائنات فى القدرة على التعلم يمكن ارجاعها إلى أن عتبات الاستثارة مختلفة عندها .

هـ - أشباع التعلم Over - Learning :

إذ يجب ألا يكف المتعلم عن التحصيل بمجرد شعوره بأنه قد تعلم أو فهم

، فقد دل التجريب على أن الاستمرار فى تكرار ماتم تعلمه أدعى إلى ثباته وأمان له من النسيان وقد اهتمت جميع تجارب التعلم بهذا ، بدليل أن القرد أو القط حينما كان يوضع فى نفس الموقف كان يحله بسرعة .

و - التنافس :

التنافس هو فى جوهرة صراع يستهدف التفوق على الغير ويتضمن احباط نجاح الغير وجهوده ، أى يتضمن تعارض المصالح . وإن كان لابد من التنافس فليكن التنافس الودود بين أفراد يتقاربون فى القوة أو ليكن التنافس الذاتى بين المرء ونفسه ، ولنعلم نحن المربون أن المتعلم يزعجة فشلة فى التفوق على غيره أكثر مما يزعجه فشلة فى التفوق على نفسة ، وأن الحكم على المتعلم بالمقارنه إلى غيره فيه اعتداء على مبدأ الفروق الفردية فى القدرات .

ل - معرفة المتعلم مدى تقدمه :

دلت التجارب على أن ممارسة العمل دون علم بنتائجة لايؤدى إلى تعلم البته ، وأن علم المتعلم بنتائج تعلمه يعينه على إجادة التعلم وزيادة انتاجه من حيث مقداره ونوعه وسرعته ، ذلك لأن هذه المعرفه :

- تعين المتعلم على تصحيح استجاباته الخاطئة وعلى تكرار الاستجابات الناجحة وحدها .
- أنها تجعل العمل أكثر تشويقاً . فالميل إلى أداء العمل يفتر مع مرور الزمن ، ومعرفه مدى التقدم ينشط ذلك الميل .

- إنها تحمل الفرد على منافسة نفسة وغيره . أما الجهل بنتائج التعلم فقد يلقى فى روع المتعلم أنه قد وصل الذروة فلايبذل جهداً فى سبيل التقدم والتحسن ، أو يلقى فى روعة أنه لايتقدم فيغير اهتمامه .

- أنها تستغل قانون «الطاقة المتزايدة» والذى ينص على أن الفرد متى اقترب من بلوغ هدفه زاد مايبذله من جهد ، كزيادة نشاط الطلاب قرب الامتحان .

حـ -مبدأ الكليات - الجزئيات - الكليات : Whole - Part - Whole :

فيجب أن تكون طريقة اكتساب الخبرة هى الأخذ بالكيات أولاً (فكرة عامه عن الموضوع) ثم دراسة جزئياته تفصيلاً فى اطار الكل السابق ادراكه ، ثم ادراك الموضوع ككل فى اطار الجزئيات السابق إدراكها .. بمعنى :

- **الكليـــات** : أى يتم إدراك الموقف ككل حتى ولو بدرجة قليلة .

- **الجزئـيات** : أى إدراك تفاصيل الموقف إدراك صحيح فى إطار الكل السابق إدراكه .

- **الكليـــات** : أى إدراك التفاصيل فى إطار الكل وربط العلاقات وتكوين الاستنتاجات .

مثال : تفصيل «بترون لفستان معين ».

٥ - التوازن بين الثواب والعقاب :

حثت نظريات التعلم على أهمية الثواب والعقاب فى عملية التعلم :

فالثواب :

- فى رأى الشرطين يعمل مثل الدافع على تدعيم الرباط الشرطى المتكون .
- فى رأى جاثرى يعمل على حفظ الرباط الشرطى من التفكك والانحلال
- ويرى المجاليون أن الثواب يساعد على التعلم فهو يساعد على إجتذاب الطفل إلى الخبرة المراد تعلمها .

وأما العقاب : فهو لايتمتع بنفس المركز ، إذ ينصح كثير من المربين ، بعدم استخدام العقاب فى المواقف التعليمية بقدر الامكان حيث نتائجة غير مضمونه .

هذا وتتلخص أهم النتائج التى توصل إليها الباحثين فى موضوع الثواب والعقاب فى الحقائق التالية :

أ - أن الثواب أقوى فاعلية من العقاب ، وأن أثر الثواب أقوى وأبقى أثراً من أثر العقاب فى عملية التعلم .

ب - أن أثر الثواب أو العقاب يبلغ أقصاه إذا تبع السلوك مباشرة ، ويضعف أثره كلمات طالت الفترة بينه وبين السلوك ، فكى يكون الأثر مثمراً يجب أن يكون عاجلاً ، أو على الأقل لايكون متأخراً إلى حد كبير خاصة مع الأطفال .

جـ - أن الجمع بين الثواب والعقاب أفضل فى كثير من الأحوال من

اصطناع كل منهما على حدة ، فيستخدم العقاب لكف السلوك المعوج حتى يستقيم فيثاب عليه . ويدل على ذلك أن نزلاء السجون لايجدى تهذيبهم إن لم يقترن بالتهديد والعقاب .

د - أن أثر الثواب ايجابى فى حين أن أثر العقاب سلبى ، لأن العقاب يحذر الفرد من أن يسلك سلوكاً معينا فى موقف معين يجلب له الأذى والألم ، أو لأنه يخيف الفرد من شئ معين ، دون أن يرشده إلى مايَجب عمله .

هـ - أن العقاب المعتدل المعقول مدعاة فى كثير من الأحيان إلى أخذ الحيطة والحذر وتجنب الأخطاء ، أما العقاب الذى يجرح كبرياء الفرد أو الذى يتخذ شكل التوبيخ العلنى فنوع ضار عقيم من العقاب تزيد أضراره على فوائده إذ أنه قد يولد فى نفس الفرد المعاقب الكراهية أو الشعور بالنقص أو فقدان الثقة بالنفس .

و - تجب ضرورة مراعاة مبدأ الفروق الفردية فى تحديد نوع العقاب ودرجته ، إذ وجد أن الطفل المنبسط يضاعف جهده عقب اللوم ، وأن المنطوى يضطرب انتاجه عقب اللوم ، وأن الطفل بطئ التعلم يحفزه الثناء أكثر من النقد ، فى حين أن النقد واللوم أجدى مع الموهوبين منه مع بطاء التعلم .

٦ - الاهتمام بالمناخ المحيط بعملية التعلم :

فالموقف التعليمى يتكون من عناصر ثلاثة ، هى : المعلم - المتعلم -

المجال المحيوى ، ويمثل الموقف التعليمى ، بعناصره الثلاثة ، كل متكامل تتفاعل عناصره بالتأثير والتأثر ، وهناك عوامل مباشرة وأخرى غير مباشرة تتدخل فى الموقف التعليمى ، وقد يكون المناخ المحيط بعملية التعلم أكثر فاعلية فى تعديل السلوك عن التعليم المباشر، ومن هنا كان من الضرورى العناية بالموقف التعليمى ككل وأن تتوافر فيه شروط الموقف الجيد وذلك حتى يكون التعلم المصاحب جيد ، ويجب أن يشعر المتعلم بالأمن والطمأنية فذلك له أثر ايجابى فى عملية التعلم .

وتجب العناية أيضاً بتحقيق مبدأ التوازن البيولوچى والنفسى للمتعلم والمعلم على السواء ، كى تتم عملية التعلم ... وهذا يتم تحقيقة باقامة مناخ صحى واجتماعى مناسب . وتجب الاشارة إلى أن العناية بالمناخ المحيط بعملية التعلم كان لها نصيب بين نظريات التعلم :

- فيرى الارتباطيون أن عملية التعلم تتحدد بطبيعة الموقف وخصئصه ، فقد يحدث الارتباط بين المثير والاستجابة من أول مرة .

- ويؤكد المجاليون على أهمية وضوح الموقف التعليمى أمام الكائن الحى .

هذا ويعطى الترابطيون أهمية كبرى لأثر البيئة فى التعلم بينما يعطى المجاليون الأهمية للتفاعل الديناميكى بين الكائن الحى وبيئة وذلك تبعاً لتكوين الكائن الحى نفسه .

٧ - انتقال أثر التعليم والتدريب :

Transfer of Learning and Traning

هو تأثير مايلتقاه الفرد من تعليم أو تدريب أو مايكتسبه من خبرات ؛ سواء أكانت مهارات حركية أو عقلية ، فى مجال معين غير المجال الذي تعلم فيه الفرد . أي انتقال أثر التعلم أو التدريب من موقف تعليمى أو تدريبى إلى موقف تعليمى أو تدريبى أخر .

وانتقال أثر التعلم أو التدريب ، يمكن أن يحدث على نوعين :

الأول : انتقال ايجابى ، وله صورتان :

أ - التعلم اللاحق يسهل التعلم السابق .

ب - التعلم السابق يسهل التعلم اللاحق .

والثانى : انتقال سلبى ، وله صورتان :

أ- التعلم اللاحق يعطل التعلم السابق .

ب - التعلم السابق يعطل التعلم اللاحق .

والانتقال الذي نريده أن يتحقق في عملية التعلم هو الانتقال الايجابى ، الذى تكون الخبرات المتعلمة فية خبرات ديناميكية تعمل غلى إعادة التوضيح والتفسير لما تم تعليمه وتسهل عملية التعلم وتحقيق التقدم فى الخبرات اللاحقة .

وتتفق مدارس علم النفس المختلفة على أن انتقال أثر التعلم والتدريب من موقف إلي موقف اخر يتناسب مع درجة التشابه بين الموقفين فى المعنى أو فى التركيب . هذا برغم الخلاف الظاهرى في عرض وجهات النظر ، إلا

أنهم يتفقون فى الجوهر وكثيراً مايكون الخلاف فى التعبير اللغوى فقط :

- فيرجع الشريطين ، انتقال أثر التعلم من موقف إلي موقف أخر إلي تطابق عناصر الموقفين ، أي إلي : تطابق عناصر موضوعى التعلم ، وطريقتى التعلم . ويرون أن الانتقال يتوقف على مدى تشابه المثيرات الجديدة مع المثيرات الأصلية التى استثارات الاستجابة .

- أما المجاليون والجشتالطيون فيرجعون انتقال أثر التعلم والتدريب من موقف إلي موقف أخر إلي درجة التشابه فى الجو العام .

وخلاصة القول ، فالقارئ للنظرية التكاملية ، يجد أنها محاولة لوضع اطار للتعلم الانسانى يجمع بين الحقائق المتناثرة والمرتبطة بعملية التعليم والتعلم ، كما أنه يمكن القول بأن هذه النظرة الشمولية لعملية التعليم والتعلم يمكن تطبيقها على كل مستوى من مستويات التنظيم العقلى . كما أن المبادئ التى تقوم عليها هذه النظرية يمكن التحقق منها تجريبياً على عينات من الأفراد الانسانيين وبذلك نكون قادرين على تعميم مثل هذه المبادئ على المجتمعات الانسانية . وبذا نكون أيضا قد تحللنا من مشكلة شرعية التعميم من السلوك الدون إنسانى إلي السلوك الانسانى ، ونكون قد درسنا السلوك الانسانى في مجاله الطبيعى .

المراجع :

١ - أحمد زكي صالح : علم النفس التربوى . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٦٦ .

٢ - ———— : نظريات التعلم . القاهرة : النهضة المصرية ، ١٩٧١ .

٣ - جابر عبد الحميد جابر : سيكولوجية التعلم . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٢ .

٤ - سيد محمد حسن خير الله : علم النفس التعليمى ، أسسه النظروية والتجريبية . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٣ .

٥ - سيد محمد خير الله : سلوك الانسان اسسه النظرية والتجريبية . القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٨ .

٦ - رمزية الغريب : التعلم ، دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهيه ، القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٦٧ .

٧ - على حسين حجاج : نظريات التعلم - دراسة مقارنة . عالم المعرفة ، الكويت ، أكتوبر ١٩٧٣ .

٨ - ———— : نظريات التعلم - دراسة مقارنة . عالم المعرفة ، الكويت ، ديسمبر ١٩٨٦ .

9 - Elserer, P. E. The School Psychology. New-York

: The Center for Applied Research in Education, 1965 .

10 - Garry, R. The Psychology of Learning. New-York : the Center for Applied Research in Education, 1963.

11 - Fontana, D. Psychology For Teachers. London : Macmillan, 1988 .

12 - Thompson, G. G. ; Gardner, E. F. & Divester, F. J. Educational Psychology. New-York : Appleton - Century crofts, 1959 .

الفصل الرابع

الدافعية والتعلم

- مفهوم الدافع وعلاقته ببعض المصطلحات
- أنواع الدوافع ودورها في الموقف التعليمي
- مصادر استثارة الدافع وتنميته لدى التلميذ
- المصير النهائي للدافع والعقبات التي تحول دون تحقيقه
- التكوين العقلي للفرد وعلاقته بالتعبير عن الدافع
- قياس الدوافع

الفصل الرابع

الدافعية والتعلم

عندما نتساءل لماذا يسلك الفرد سلوكاً محدداً في موقف معين ؟ فذلك هو سؤال عن الدافعية . أى عن القوى الدافعة النشطة . وإن سرد أفعال الفرد وما يحدث من تفاعل بين الأشخاص يتضمن سؤالين ، هما :

الأول : لماذا يختار الفرد فعلاً معيناً ويرفض الأفعال البديلة ؟

ومثل هذا الاستفسار يتناول اتجاه الفعل Direction of Action .

الثانى : لماذا يصمم الفرد على فعلٍ تخيره رغم مايواجهه من صعاب ؟

ومثل هذا الاستفسار يتناول التمسك بالفعل Persistence of Action .

مفهوم الدافع : Motive

يستخدم لفظ «الدافعية» فى العادة ليصف حالة فرضية يحتويها الكائن الحى ، ومثل هذه الحالات يفترض عادة أنها تثير الكائن الحى لنشاط ما . والدافعية هى دائما استنتاج من السلوك ، وحتى يمكن أن نقوم بذلك الاستنتاج لابد لنا من أن نفحص بعض الأشياء الخاصة التى تقوم بها كائنات حية خاصة فى أوقات معينة .

وعلى سبيل المثال ، قد نستنتج حالة دافعة عندما يستيقظ طفل من نومه فجأة ويبدأ فى البكاء ، فربما كان قد ظل دون طعام لمدة أربع ساعات

فأصبح «جائعا» أو ربما لم يجد من يلاعبه لمدة معينة ولذا أصبح يعانى من الملل ، ... أو من يدرى ماذا به .

وهكذا ، يمكن القول بأن الدافع حالة داخلية ، جسمية أو نفسية ، تثير السلوك فى ظروف معينة ، وتواصله حتى ينتهى إلى غاية معينه . وعلى هذا الاساس فالدوافع حالات أو قوى لانلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها ، فهى مفهوم افتراضى ، أو تصور ذهنى يبتكره العالم ويحاول أن يفسر به الوقائع والظواهر التى يشاهدها .

العلاقة بين الدافع وبعض المصطلحات ذات الصلة به :

المثير والدافع : Stimulus

يظل الدافع كامناً غير مشعور به حتى يجد من الظروف ماينشطه ويثيره . والمنبة أو المثير داخلياً كان أم خارجياً هو مايحيل الدافع من حالة الكمون إلى حالة النشاط .

فدافع الأمومة وحب الأطفال مثلاً لايكون نشطاً فعالاً فى كل لحظة وحين ، بل حين يكون طفلها فى خطر أو مرض شديد ، فكأن المنبه كالزناد ولايخلق الطاقة بل يحررها ويطلقها من مكمنها .

الباعث والدافع : Incentiv

الباعث هو موقف خارجي ، مادى أو اجتماعى ، يستجيب له الدافع .

الطعام (باعث) ــــــــ الجوع (الدافع)

وهناك نوعان من البواعث ؛ هما :

١ - بواعث ايجابية . وهى ما تجذب الفرد إليها كأنواع الثواب المختلفة .

٢ - بواعث سلبية ، وهى ما تحمل الفرد على تجنبها والابتعاد عنها .

الباعث والمنبه الخارجى والدافع :

المنبه الخارجى يثير الدافع ولكنه قد لا يرضيه ، فدقات الساعة (منبه خارجى) تعلن عن موعد حلول الطعام ، وهذا يجعل الشخص المنهمك فى عمله يشعر شعوراً واضحاً بالجوع ، لكنها لا ترضى فيه دافع الجوع .

والباعث هو موقف خارجى يثير الدافع ويرضيه فى آن واحد ، كوجود طعام أمام فرد جائع .

الحافز والدافع : Drive

الحافز هو الوجه الداخلى المحرك للدافع ، فالحافز ينشط الكائن الحى ولكنه لا يوجه السلوك توجيها مناسباً ، فقد يكون السلوك الصادر عنه سلوك أعمى . أما السلوك الصادر عن الدافع يكون موجهاً وخاصة الدوافع الشعورية .

الحافز والباعث والدافع :

الحافز	يمثل دفعه من الداخل
الدافع	يمثل دفعه فى اتجاه معين

الباعث يمثل جذبه فى اتجاه معين

الهدف والغرض والدافع Goal - aim & Purpose

الهدف أو الغاية هو ما يشبع الدافع ، وإليه يتجه السلوك ويكون فى العادة شيئاً خارجياً . أما الغرض فهو ما يتصوره الفرد فى ذهنه من غايات بقصد بلوغها أو يعزم على تجنبها .

وقد يخلط الناس بين الدافع والغاية . ويحدث ذلك لأن انتباه الناس فى العادة يكون موجهاً نحو الغاية . وهم لا يعرفون الدوافع اللاشعورية التى توجه سلوكهم .

الرغبة والدافع : Desire

فالرغبة هى دافع يشعر الفرد بغايته وهدفه ، أى أن الفرد يتصور أن هذا الهدف يرضى حاجة لديه . وأقوى من الرغبة « الشوق و« التوق » وأقوى من هذين الكلف Croving وهو الاعزام والحب الشديد . أما الولع Passion فهو رغبة تضخمت تضخماً شديداً بحيث برزت على غيرها من الرغبات وطبعت شخصية الفرد بطابعها .

الحاجة والدافع Need :

الحاجة هى حالة من النقص والعوز والافتقار واختلال التوازن تقترن بنوع من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة وزال النقص سواء أكان مادياً أو معنوياً خارجياً أو دآخلياً .

وقد يكون الانسان فى حاجة إلى شئ لكنه لا يرغب فيه ، أو أنه يرغب فى شئ لا يكون فى حاجة إليه . فالحاجة إذن تعنى الدافع ، أو هى مرادفة للدافع المعاق غير المشبع .

الدافع والحافز والغاية :

الدوافع قوة محركة موجهة فى آن واحد . فالدافع له وجهان ؛ الوجه الأول : وهو وجه داخلى محرك للدافع ويسمى بالحافز Drive وهو الذى يولد النشاط والوجه الثانى : وهو الوجه الخارجى للدافع ويعرف بالغاية أو الهدف الذى يتجه إليه السلوك الصادر عن الدافع . والوجه الثانى يمكن عن طريقه أن نميز بين الدوافع . وعلى أساس ما سبق يمكن القول بأن الدافع حافز وغاية فى نفس الوقت .

الانفعالات والدوافع :

بين الدوافع والانفعالات صلة وثيقة لكنها صلة معقدة . فلقد رأينا أننا ننفعل حين تثار دوافعنا استثارة فجائية ، وحين نرى ارضاء غير متوقع أو حين تعاق أو يصيبها الاحباط . ومن الملاحظ أن أغلب دوافعنا الاساسية تصحبها انفعالات مميزة فالحاجة إلى الطعام تقترن بانفعال الجوع والدافع الجنسى يقترن بانفعال الشهوة .. كأن الانفعال هو القوة المحركة للدافع ، ومن دونه يكون الدافع خامداً لا أثر له .

أنواع الدوافع :

١ - الدافع الفطرى - الفسيولوجى Inherited Motive

إن الدوافع التى تكون فسيولوجية فى طبيعتها هى تلك نفسها التى تشكل البواعث الأولية ، مثل : الطعام والماء والهواء والجنس والالم . وهذه الدوافع تعتمد على حاجات الجسم الفعلية وهى ليست مكتسبة كالدافع الذى تمثله الرغبة فى اقتناء سيارات من طراز معين .

والفطرى هو كل ما ينتقل عن طريق الوراثة فلا يحتاج الفرد إلى تعلمه واكتسابه والدافع الفطرى فى صورته النقية وبمعناه الدقيق عند الانسان على الأقل هو ما كانت مثيراته فطرية وهدفه فطرياً . أما السلوك الذى يصدر عنه فعلى الانسان أن يتعلمه فى الأعم الأغلب من الأجيال .

ويمكن اعتبار الدافع استعداد مركب من عدة عناصر ، هى : مثير ينشط الدافع ، سلوك يصدر عن الدافع ، وهدف يرمى إليه الدافع . وعلى سبيل المثال دافع الجوع يمكن أن نحلله كالآتى :

مثيرة الفطرى : تقلص العضلات بالمعدة .

هدفه : اكمال نقص غذائي فى الجسم .

سلوكه : طريقة ارضاء دافع الجوع على الانسان أن يتعلمها . فطريقة الاكل تختلف باختلاف الأفراد ، وباختلاف الثقافات .

ومن علامات الدافع الفطرى :

أ – أنها تظهر منذ الميلاد أو من سن مبكرة ، أي قبل أن يفيد الفرد من الخبرة والتعلم .

ب – أنها عامة مشتركة بين أفراد النوع الواحد مهما اختلفت بيئاتهم وحضارتهم .

جـ – قد يتخذ اشتراك الانسان مع الحيوانات العليا فى الدافع دليل على فطريتها .

د – ثبات الهدف الطبيعى للدافع الفطرى بالرغم من تغير السلوك الذى يحقق هدف الدافع . وهى أهداف طبيعية موروثة وقد تسمى بالغرائز Instincts .

أثر البيئة والتعلم على الدافع الفطرى :

يتناول المجتمع الدوافع الفطرية بالتعديل والتحوير من حيث مظاهرها ومثيراتها وطرق إشباعها عن طريق الخبرة والتعليم .

٢ - الدافع المكتسب Acquired Motive :

المكتسب هو كل ما ينجم عن تغير الفطرى وتعديله عن طريق النشاط التلقائى للفرد أو عن طريق الخبرة والممارسة والتدريب . والدوافع المكتسبة لا تنشأ من عدم بل تقوم على اكتاف الدوافع والاستعدادات الفطرية وتنبت فى ثناياها تحت تأثير العوامل الاجتماعية والدافع المكتسب يكون مثيره

مكتسب وهدفه أيضاً ، بعكس الدافع الفطرى . والدافع المكتسب يحتاج إلى وقت طويل لاكتسابه .

وعلى أساس ما سبق ، فالدافع المكتسب هو دافع مشتق أصلا من الدوافع الفطرية وذلك بغرض احداث تهذيب وتعديل على انماط السلوك الفطرى حتى يتخذ شكلاً مهذباً ومقبولاً لدى المجتمع . وأن الدوافع المكتسبة تتكون عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية للطفل والتى بموجبها يكتسب الطفل الحساسية للدوافع الاجتماعية ولحياة الجماعة وقيمها ومعاييرها ومثلها ومن ثم يتكون لديه ما يسمى بالعواطف والميول والاتجاهات ، وجميعها تمثل دوافع مكتسبه .

دور الدافعية فى الموقف التعليمى :

وظيفة الدافعية فى الموقف التعليمى ثلاثية الأبعاد :

البعد الأول : أن الدافعية تنشط سلوك الكائن الحى وتحرر السلوك من عقاله وتنقل الكائن الحى من حالة السكون إلى حالة الحركة . وذلك لأن الدافعية تنشأ عن وجود حالة من عدم الاتزان بين الكائن الحى وبين البيئة الخارجية ومن ثم يسعى الكائن الحى جاهداً إلى إعادة حالة التوازن .

وهناك علاقة طردية بين قوة الدافع والطاقة التى يبذلها الانسان فى سلوكه ، مثال ذلك : كلما زاد احساس الفرد بالجوع كلما زاد ما يبذله من الجهد للحصول على الطعام . ولذلك : فوجود الدافع أمر ضرورى لعملية التعلم وضعف هذا الدافع يؤدى إلى نقص الطاقة التى يبذلها الفرد فى

ممارسة أوجه النشاط التى تساعده على التعلم . فكلما ارتفع مستوى طموح الطالب زاد مايبذله من جهد وطاقة فى دراسته ، كما أن قوة الدافع تحدد درجة اصرار الفرد على الوصول إلى هدفه مهما قابلة من صعاب مختلفة .

وتجب الإشارة إلى أن زيادة قوة الدافع عن المعدل بكثير قد يكون له أثر عكسى على مستوى الأداء . فالعلاقة بين الدافعية وبين مستوى الأداء هى علاقة مركبة منحنية ، قد سبق الاشارة إليها فى الفصل الخاص بالتعلم الانسانتى بين نظريات التعلم ، وعلى سبيل المثال ارتفاع مستوى طموح الطالب بدرجة كبيرة تفوق قدراته وامكانياته العقلية قد يتسبب فى ارتباكة وعدم قدرته على السيطرة على الموقف التعليمى .

والدوافع التى تصلح لعملية التعلم هى تلك الدوافع التى تتحكم فى سلوك الفرد والتى لايمكن اشباعها إلا بعد فترة زمنية طويلة ومن ثم يستمر الفرد فى بذل أقصى طاقته لاشباعها ، مثال ذلك : رغبة الطالب فى الالتحاق فى المستقبل بكلية معينه حتى يرضى ميوله ورغباته ، فإن هذا يدفعة إلى الاستذكار حتى يحقق هدفه ، أما تلك الدوافع التى يمكن اشباعها بعد فترة زمنية قصيرة لاتصلح لعملية التعلم مثال ذلك : دافع الجوع الذى ينتهى تأثيره بمجرد تناول الفرد الطعام ، ويشابه هذا الدافع أيضاً ، فى عدم جدواه فى المواقف التعليمية ، تلك الدوافع التى لايجب تأجيل اشباعها .

ويجب أن يضع المعلم فى اعتباره أن الفرد فى الموقف التعليمى يكون واقعاً تحت تأثير مجموعة من الدوافع فى نفس الوقت ، فلايوجد دافع يعمل

بمفرده بمعزل عن باقى الدوافع ، ولذا ، يجب ألا ندرس تأثير وجود دافع معين ضد تأثير عدم وجود هذا الدافع ، ولكن المهم هو إيجاد المحصلة النهائية لتأثير المجموعة المختلفة من الدوافع التى تؤثر على سلوك الفرد فى وقت معين ، فإذا كانت المحصلة النهائية إيجابية فإن هذا يساعد على عملية التعلم .

البعد الثانى : أن الدافعية عامل توجيهى ، أي أنها توجه سلوك الكائن الحى وجهه معينة نحو غرض معين ، وهذا الغرض هو المسئول عن أشباع الشروط الدافعة .

ولذا ، يجب أن يتبين التلميذ حقيقة الغرض مما تعلمه ، فكلما كان الغرض واضحاً كلما أدى ذلك إلى الارتفاع بمستوى الدافع إلى التعلم : فالطالب الذى يدرس مادة معينه ويعرف جيداً الهدف وراء دراسته لهذه الماده عاده مايكون مستوى الدافع للتعلم لديه مرتفعاً وهذا يمكنه من اكتساب الكثير من المعلومات والخبرات بأقل جهد ممكن .

البعد الثالث : أن الدافعية فى الموقف التعليمى تقوم بالدور التعزيزى للسلوك فحينما يحصل الفرد على غرضه فى الموقف التعليمى (أو يبتعد عنه ويتجنبه) يكون قد حصل على المكافأة أو الباعث ولاشك أن البواعث أو المكافآت ذات صفة تعزيزية لنمط السلوك المسئول عن الحصول عليها .

مصادر استثاره الدوافع:

تتعدد مصادر استثارة الدوافع ، ونذكر منها :

١ – الحالات الفسيولوجية ، مثال ذلك : معدل افراز الهرمونات الجنسية يؤدى إلى إثارة الرغبة الجنسية .

٢ – الايحاءات الموقفية ، مثال ذلك : رؤية فتاة فاتنة قد يؤدى إلى اثارة الرغبة الجنسية أو إلى اثارة الدافع إلى الزواج .

٣ – التفكير ، فقد تثار الرغبة أو الدافع كنتيجة للتفكير ، ويصدق هذا على التفكير الخيالى وأحلام اليقظة .

تنمية دوافع التلاميذ :

يمكن للمدرس أن ينمى دوافع التلاميذ إذا توافرت الشروط التالية :

١ – قيام التلاميذ بنوع من النشاط ذى القيمة التربوية ، مثال ذلك : إذا أردنا تنمية (ميل – اتجاه – دافع) نحو استخدام الطريقة العلمية فى التفكير يجب على المدرس والتلاميذ أن يمارسون بالفعل نشاطاً يستخدمون فيه الطريقة العلمية وأن يتكرر هذا فى أنشطة أخرى .

٢ – يرى كيرت ليڤين ، أنه يجب أن يصبغ نشاط التلاميذ بنوع من الصبغة الانفعالية المرضية ، وأن يتم تنويع الأنشطة لخلق مجالات اهتمام متعددة .

٣ – يجب أن تزداد خبرة التلاميذ المعرفية بالموضوع المراد تكوين (الميل – الاتجاه – الدافع) نحوه ، وذلك حتى يتضح الهدف فى الأذهان وتكتمل القيمة التربوية .

المصير النهائى للدافع :

هناك بعض الاحتمالات التى يمكن أن يؤول إليها الدافع ، هى :

١ - الاشباع السريع ، ومثل هذه الدوافع لاتصلح للتعلم .

٢ - بقائها غير محققة ولمدة طويلة من الزمن ، وهى عادة تؤدى إلى زيادة استثارة قوى الفرد نحو حل المشكلة التى يكمن وراءها الدافع ، وأمثلة هذه الدوافع تصلح لعملية التعلم .

٣ - تنحية الرغبة الأساسية جانباً ، والسماح لأخرى بتوجية السلوك .

٤ - أن الدافع قد يؤدى إلى صراع نفسى نتيجة عدم القدرة على إشباعه .

العقاب التى تحول دون تحقيق الفرد لدوافعة :

توجد بعض العقبات قد تقف أمام فى سبيل تحقيق دوافعه ، وهى :

١ - البيئة المادية وما تفرضه من قيود وتخفظات .

٢ - القصور البيولوجى الذى قد يتضمن ضعف القدرات العقلية والحركية .

٣ - تعقيد التكوين السيكولوجى وتعدد الحاجات وتصارعها .

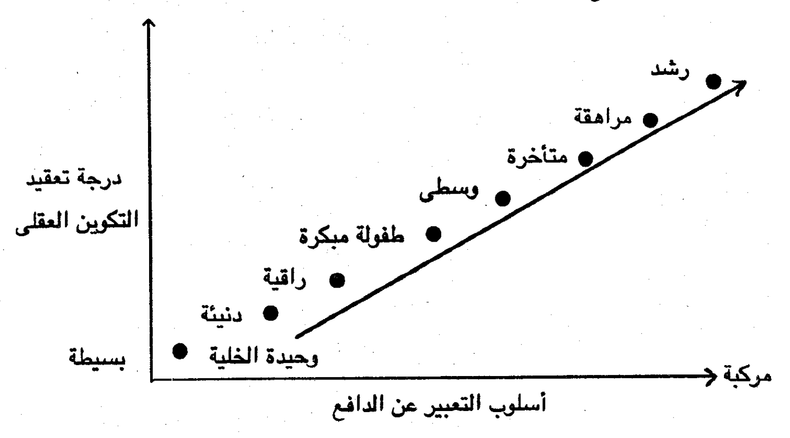
٤ - البيئة الاجتماعية وما تضعة من معايير وقيود اجتماعية .

العلاقة بين التكوين العقلى للفرد وطريقته فى التعبير عن دوافعه:

كلما كان التكوين العقلى بسيطاً كلما تميزت أساليب الفرد فى التعبير

عن دوافعه بالثبات أو الجمود ، وهذا النمط من تكوين العقلى غالباً ماتكون دوافعه بيولوجية . وكلما ازداد تعقيد التكوين العقلى للفرد كلما كانت لدية مرونه متعددة متغيرة تهدف إلى اشباع الدوافع المكتسبة لدى الفرد .

والشكل التالى يوضح العلاقة بين درجة تعقيد التكوين العقلى وطريقة التعبير عن الدوافع .



أساليب مرنة متغيرة ←——→ أساليب ثابتة جامدة تهدف

متعددة تهدف إلى اشباع ←——→ إلى اشباع الدوافع البيولوجية

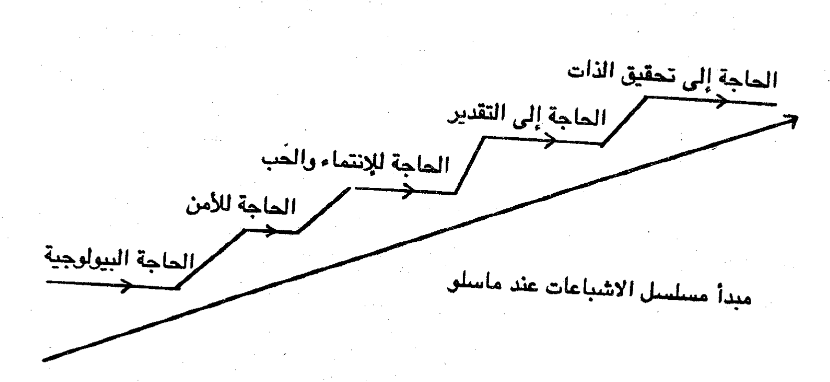
الدوافع المكتسبة أو الفطرية

نظرية التطور التتابعى للدوافع والحاجات :

A Theory of Sequential developmental of Motives & Needs

هذه النظرية فى الدوافع والتى تعبر عن تاريخ الفرد فى اشباع رغباته اقترحها عالم مشور فى جامعه «برانديز» يدعى ماسلو Maslow فى عام

١٩٤٣ ، وهذه النظرية تفترض أن رغبات الفرد وحاجاته ودوافعه تنمو تتابعياً من الرغبات الأدنى إلى الرغبات الأعلى حسب الترتيب التصاعدى التالى :



١ - الحاجات الفسيولوجية Physiological Needs

وهى الحاجات الأولية والاساسية كالجوع والعطش والتى تدفع سلوك الانسان ليسلك سلوكاً معيناً ، وهذه الحاجات توجد لدى كل الكائنات الحية ، ويرى ماسلو أن الرغبات الدنيا لابد من إشباعها بدرجة كافية قبل نشأة الرغبات العليا أثناء نمو الفرد .

ويقول ماسلو فى ضرورة اشباع الحاجات البيولوجية : « لا نأمن شر من لم تشبع حاجاته البيولوجية » . وعندما يتيسر للفرد اشباع هذه الحاجات الفسيولوجية فى الوقت وبالشكل المناسب له ، فإن دافعيته تتحرر من سيطرة هذه الحاجات الفسيولوجية لتخضع تحت سيطرة غيرها من الحاجات ويتم هذا التحرر تدريجياً وبصورة متداخلة حيث يتزايد تأثير

الحاجات الأخرى كلما تناقص تأثير الحاجات الفسيولوجية على دافعية الفرد .

٢ - الحاجة إلى الأمن Safety Need :

في الواقع ، الحاجة إلى الأمن هي من الحاجات الأولية من حيث النشأة ، وهي تستثار حينما يدرك الفرد - في موقف معين - وجود عوامل مادية أو معنوية تهدد بقاءه ومن ثم فإن الفرد بعد أن يشبع حاجاته الفسيولوجية فإنه يكون في حاجة إلى أن يكون آمنا مطمئنا على تحقيق هذا الاشباع .

٣ - الحاجة إلى الانتماء والحب Belonginggness and Love Need :

ويتضمن هذا المستوى العديد من الحاجات الاجتماعية . والقدرة على الأخذ والعطاء ولايتسنى للفرد أشباع هذا المستوى إلا في وجوده مع غيره من أفراد جنسه وتفاعليه معهم ، ومن هنا كان الحبس الانفرادى من أقسى أنواع العقوبات .

٤ - الحاجة إلى تقدير الذات Esteam Need :

ويتضمن هذا المستوى مجموعة من الحاجات التي يؤدى اشباع أى منها إلى شعور الفرد بالتمايز على غيره ، ويجب أن نعلم أن الحاجات الذاتية إذا تعرضت للاحباطات بصفة مستمرة تؤدى إلى فقدان الثقة بالنفس والشعور بالنقص .

٥ - الحاجة إلى تحقيق الذات Self Actualization :

وهذه الحاجة هي أسمى الحاجات التي يسعى الفرد إلى اشباعها ،

ومعنى تحقيق الذات هى أن الانسان يدافع عن قيمة مهما كلفه ذلك من تضحية بالحاجات الأخرى . فالراهب يحقق ذاته لوجود فكرة معينة تؤثر على سلوكه وهو يضحى فى سبيل ذلك بكل شئ .

وبعد أن يمر الفرد بمختلف مستويات النمو السيكولوجى فإنه يمتلك بناء للشخصية تكون الرغبات فيه نظاماً تصاعدياً ، وتزداد قائمة رغبات الفرد وأهدافه عدداً وتنوعاً بارتقاء سلم الرغبات من البطن إلى المخ .

تقييم نظرية التطور التتابعى للدوافع :

- أنه فى كل مستوى من مستويات التنظيم الهيراركى تكون الدوافع والحاجات الموجودة فيه هى المسيطرة والموجهه لسلوك الفرد خلال هذا المستوى .
- أن قمة أي طبقة رئيسية للرغبات والدوافع لابد من المرور بها قبل بدء الرغبة العليا التالية لها .
- أنه بحدوث التطور السيكولوجى فإن عدد وتنوع الرغبات والدوافع يتزايدان .
- أنه كثيرا ما يختل هذا التنظيم الهيراكى نتيجة لما يتعرض له الفرد من خبرات فى البيئة .

قياس الدافعية :

ما دامت الدافعية كالتعلم شئ مستنتج من الأداء ، فقد كان على علماء

النفس أن يبدعوا فى الطرق التى يمكن أن يقيسوا بها الدافعية . ومن هذه الطرق نذكر :

١ - ملاحظة سلوك الفرد ودراسة حالته . أى التعرف على دوافع الفرد من خلال الاعمال والافعال التى يقوم بها . وقد يخطئ هذا الاستدلال . ولكى نتجنب تلك الأخطاء فى الاستدلال فإن تحليل الدوافع المبني على المعايير السلوكية لابد من تعزيزه كلما كان ذلك ممكنا بوسائل أخرى ، كالتقرير الشخصى .

٢ - التقرير الذاتى للفرد ، وفي هذا الاسلوب نسأل الفرد عما يريده . والتقرير الشخصى قد لا يكشف عن الحقيقة فكثيراً ما يزيف الفرد تقاريره الذاتية عن أهدافه ودوافعه ومخاوفه ومكارهه وإلهاماته وهو يفعل ذلك لعدة أسباب ؛ كأن يريد الفرد أن يحدث انطباعاً جيداً أو أنه يرغب فى إسعاد من يجرى معه المقابله أو فى تجنب العقاب الاجتماعى .

ولهذا الأسباب وغيرها فإن علماء النفس فى محاولاتهم لمعرفة حاجات الفرد قد لجأوا إلى طريقة أخرى وهى طريقة قد صممت للتسلل من خلال التستر أو التمويه لمعرفه دوافع الفرد الحقيقية لما يقوم به من أعمال وهذه هى الطريقة الاسقاطية .

٣ - الطريقة الاسقاطية . وتتضمن الطريقة الاسقاطية أن يطلب الفرد أن يقوم بإظهار رد الفعل تجاه المثيرات المبهمة أو الصور التى لاتحمل

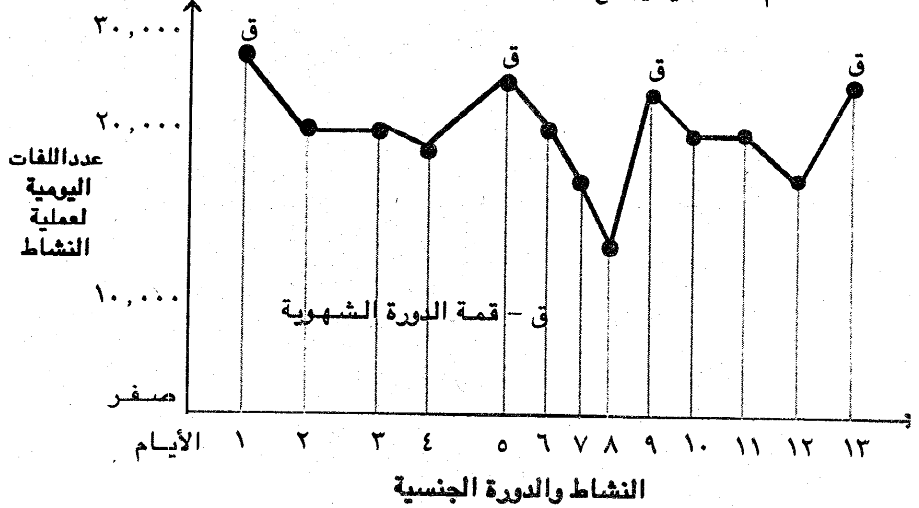
عناوين معينة من التصميمات المرسومة ببقع الحبر ، وتفترض هذه الطريقة أن حاجات الفرد النفسية سوف تؤثر على الطريقة التى يدرك بها هذه المثيرات الغامضة وأنه سوف يسقط دوافعة على هذه المثيرات ، كما تفترض أنه ليس من المهم أن تكون على مستوى شعورى أو لاشعورى ، وأحد المسلمات المتعلقة بالطريقة الاسقاطية هى أن الفرد يظل غير واع بما تكشف عنه استجاباته .

٤ - قياس مستوى النشاط العام ، تطلق غالباً كلمة الباعث Incentiv ، لاعتباره العامل النشط فى الدافع Motive (أو الدافعة Motiva-tion) ، وعلى ظرف فسيولوجى (كالجوع أو العطش) محدد بطول المدة التى ظل فيها الكائن محروماً (من الطعام أو الماء مثلاً) ، وقد أقيمت العلاقة بين قوة باعث أولى من النوع الذى يحدث عن طريق الحرمان من الطعام من ناحية ، وبين مستوى نشاط الكائن الحى من ناحية أخرى ، وبقياس ذلك النشاط بواسطة استخدام عجلة النشاط ، وهى عبارة عن قفص مستدير يدور بسلاسة حول محوره . (والجهاز النموذجى لذلك يشمل على عجلة توجد قريبة من منطقة صغيرة ينام فيها الحيوان ويتناول طعامه ، كما يشتمل أيضا على عداد يسجل لفات العجلة عندما يجرى فيها الحيوان) .

ويبدو أن زيادة الباعث تؤدى إلى زيادة النشاط - ولكن إلى حد معين . وعليه فإن المدة التى يحرم فيها الفأر من الطعام مثلاً لابد وأن تتناسب طردياً بشكل عام مع مقدار الجرى الذى يقوم به حول القفص . كذلك فإن الزيادة فى الباعث الجنسى (مثلاً عن طريق الحرمان أو عن طريق تغيير

الهرمونات) لابد وأن ينعكس أثرها على مقدار النشاط الذى يقوم به الحيوان . ولقد وجد ج . هـ وانج G . H . Wang أن ذلك صحيح ، من دراسة قام بها على إناث الفئران التى أسكنها فى جهاز عملية النشاط هذا ، والمعروف أن الدورة الجنسية (أى دورة الاستعداد لتقبل الاتصال الجنسى) عند انثى الفأر تستمر بين أربعة وخمسة أيام ، وبعبارة أخرى فإن أنثى الفأر البالغة تكون مستعدة لتقبل الاتصال الجنسى مرة كل أربعة أو خمسة أيام ، أى أنها تكون عندئذ مدفوعة جنسياً ، فعندما قاس وانج مستوى النشاط وجد أن النشاط يصل إلى أقصى مداه قرب الفترة التى يصل فيها الاستعداد الجنسى إلى أقصاه .

أما الفترات التى يصل فيها الاستعداد إلى أدنى مستوى له فهى تتناسب مع فترات عدم التقبل الجنسى . ويوضح الشكل التالى ، كيف أن المستوى العام للنشاط يتغير مع اختلاف الفترات على مدار الدورة بأكملها .



النشاط والدورة الجنسية

٥ - معدل النشاط . كلما زاد الجوع عند الفأر ، زاد باعثه وبالتالى زادت السرعة التى يضغط بها على رافعه فى جهاز يتيح له بذلك الحصول على الطعام ، لذا يمكن استخدام سرعة الضغط على الرافعة كمقياس لمستوى الباعث عند الفئران ، ولقد قام و . ت . هيرون . W . T Heron وب . ف . سكنر B . F . Skinner بتدريب عدد من الفئران على الضغط على الرافعة فى صندوق Skinner Box للحصول على فتات الطعام . وكانا يسمحان للحيوانات طول الوقت بالاكل حتى تمتلئ بطونها ، ثم يحرمانها من الطعام لعدة أيام .

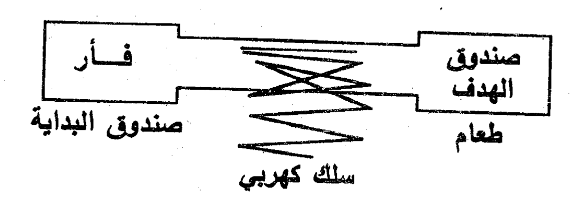
وبعد ذلك كانت وجبتها اليومية تقتصر على ماتحصل عليه من فتات الطعام عن طريق الضغط على الرافعة فى صندوق سكنر . وكانت كمية الطعام التى يمكن الحصول عليها عن هذا الطريق لاتكاد تقيم الأود . ففى كل يوم تغلق الآلة التى تورد الطعام بعد فترة أربع دقائق فقط ، وتظل الفئران باقية فى الصندوق لمدة ساعة أخرى . وكان مقياس الأثر المتزايد للجوع هو التغير اليومى الذى يحدث فى عدد مرات الضغط على الرافعة فى أثناء تلك الساعة . لقد وصل هذا المقياس إلى أقصى ارتفاع له فى اليوم الخامس ، ثم انخفض بسرعة عندما أصبحت الفئران تعانى من الهزل الجسمى كنتيجة للتجويع المستمر . ويبدو واضحاً هنا أن الاستجابة للدافع الأولى تأخذ فى الازدياد ولكن إلى حد محدود .

٦ - تحليل أوهام الفرد . وهذه الطريقة تقوم على أساس أن الأوهام والأحلام هى استجابات بديلة للاستجابات الواقعية يلجأ إليها الفرد

حينما يعجز عن اشباعها فى الواقع .

٧ - طريقة التفضيل . وفى هذه الطريقة تعطى للمفحوص حرية الاختيار لاشباع حاجة أو دافع معين فقط من بين عدة حاجات معينة ، ونتيجة الاختيار هى التى تحدد أى الحاجات (الدوافع) أقوى وأشد إلحاحاً للاشباع .

٨ - طريقة إجتياز العقبات . أى قدر من الصدمة يتحملها الفأر الجائع ؟ منذ حوالى أربعين سنة قام س . ج . واردن C. J. Warden بتجربة حيث وضع فأراً جائعاً فى صندوق البداية وسمح له بأن يجرى عبر شبكة إلى صندوق الهدف الملئ بالطعام . وبعد عدة محاولات من هذا النوع ، شحن واردن الشبكة بالكهرباء محدثاً بذلك صدمة كهربية شديدة للفأر أثناء عبوره لها . وسجل عدد المرات التى عبر فيها الفأر الشبكة فى غضون فترة ٢٠ دقيقة ، وكذلك مقدار الصدمة التى كان الفأر مستعداً لتحملها ، واعتبر ذلك مقياساً للباعث لديه فى الوصول إلى صندوق الهدف . ولقد وجد أن الباعث يصل إلى أقصى درجة من الشدة بعد أربعة أيام من الحرمان من الطعام .



شكل تخطيطي لتجربة « واردن »

ويجدر بنا أن نفرق هنا بين الباعث والحاجة ، فالفئران التى حرمت من الطعام لمدة ثمانية أيام يكون لديها بالقطع حاجة إلى الطعام أكبر من تلك التى حرمت منه لمدة أربعة أيام فقط . ولكن الفأر الذى حرم من الطعام لمدة ثمانية أيام لا يكون لديه بالضرورة باعث أقوى . فمن الممكن أن يكون قد ضعف لديه الباعث بحكم الخور الذى لحق بقواه . وعلى ذلك ، فالبرغم مما قد يرد أحياناً على لسان المضربين عن الطعام من أن شعورهم بالجوع يأتى على شكل دورات (أي أن ذلك الشعور أحياناً يقوى ثم بعد ذلك يضعف ثم يقوى مرة أخرى ، وهكذا) ، إلا أن حاجتهم إلى الطعام ، لا شك تزداد بشكل مضطرد بصرف النظر عما قد يبدو لهم .

٩ - التعبير الشفهى . فيمكن التعرف على دوافع الفرد عن طريق الاستماع إلى أحاديث الأفراد بدلاً من سؤالهم مباشرة عن دوافعهم .مثال ذلك . الشخص الجائع نجد أن أحاديثه تدور حول الطعام دون أن يوجه إليه أى سؤال مباشرة عن الطعام .

المراجع :

1 - Ball, S. (Ed.) Motivation in Education. New-York : Academic Press, 1977.

2 - Bolles, R. C. Theory of Motivation. New-York : Harper & Row, 1967 .

3 - Cattell, R. B & child, D. Motivation and Dynamic Structure. London : Holt, Rinehart & Winston, 1975 .

4 - Cofer, C. N. & Appley, M. H. Motivation : theory and Research. New-York : Wiley, 1964 .

5 - Maslow, A. H. Motivation and Personality New-York : Harper & Row, 1970 .

6 - Murray, E. J. Motivation and Emotion. New-Jersey : Prentice - Hall, 1964 .

7 - Peters, R. S. The Concept of Motivation. London : Routledge and Kegan Paul, 1958 .

8 - Vernon, M. D. Human Motivation. London : Cambridge University Press, 1969 .

الفصل الخامس

صعوبات التعلم

- المفهوم والتصنيف
- صعوبات التعلم والتخلف الدراسى
- حجم ظاهرة صعوبات التعلم وأسبابها
- خصائص صعوبات التعلم وتشخيصها لدى الطفل
- الأساليب التربوية التى تتبع مع ذوى الصعوبة

صعوبات التعلم

Learning Disabilities

مقدمه :

إن عملية التعلم معقدة لدرجة أن معرفة طبيعتها وسماتها تعد عملية صعبه ، لذلك حاول بعض الباحثين التعرف على الصعوبات التى تواجه كل من يتعلم أثناء سيره وحركته فى طريق التعلم عند أكتساب معلومات جديدة ، عند اكتساب مهارة حركية جديدة عن محاوله فهم مسألة صعبة ، عند محاولة حل مشكلة معقدة (سيد عثمان ، ١٩٧٩ ، ١٧) .

والصغير والكبير يواجهه صعوبات فى التعلم ، ونجاحنا فى عملية التعلم وتحقيق أهدافها ومراميمها مرهون بقدرتنا على معالجة صعوبات التعلم التى هى بمثابة آفات التعلم وأمراضه .

ويمثل مجال صعوبات التعلم مجالاً هاماً من مجالات الفروق الفردية فى القدرة على التعليم ، حيث نجد أطفالاً يظهر أنهم عاديون فى معظم المظاهر النفسية إلا أنهم فى الحقيقة يعانون من عجز واضح فى مجال من مجالات التعلم ، فقد يظهرون تخلفاً فى تعلم الكلام أو فى تعلم القراءة أو الكتابة أو اجراء العمليات الحسابية أو فى ادراك العلاقات أو فى فهمهم واستيعابهم لما يستمعون ، رغم أنهم يملكون قدرات عادية فى المجالات الآخرى للتعلم .

وهذه المشكلات التى يعانى منها هؤلاء الأطفال لاترجع إلى التأخر العقلى أو إلى الاعاقة الحسية أو للاضطراب الانفعالى أو إلى الحرمان

الثقافى والبيئى .

(Smith 1983,57,Kirk&Kirk,1971,5)

وبذلك فان الظاهرة محيرة نظرا لأن صعوبات التعلم متباينة وتضم درجات مختلفة من الجدة وتتطلب تدخلا علاجيا متعدد الجوانب ، وقد يكون أحد هذه الأساليب العلاجية ملائما لنوع مامن صعوبات التعلم الا أنه قد لايصلح على الاطلاق لنوع آخر من الصعوبات (محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٩٤ ، ١١٣) .

المقصود بصعوبات التعلم :

لقد حاول الباحثون التربويون صياغة مصطلحات مناسبة من الناحية التربوية لتحديد ذوى صعوبات التعلم ومن هذه المصطلحات الاصابه الدماغية (الاضطراب فى وظائف الجهاز العصبى المركزى) ، المعوقون تعليميا والمضطربون لغويا ، والمعوقون ادراكيا ، إلى أن ابتكر كيرك مصطلح صعوبة التعلم (عبد الناصر أنيس ، ١٩٩٣ ، ١٩ - ٢٥) .

ويشمل مفهوم صعوبات التعلم مجموعة كبيرة من الأطفال الذين لايدخلون ضمن فئات الأطفال المعوقين ولكنهم بلاشك يحتاجون إلى المساعدة لاكتساب المهارات المدرسية والوصول إلى المستوى المنشود .

ويعد صمويل كيرك Kirk أول من استخدم مصطلح صعوبات التعلم عام ١٩٦٢ والذى يشير به إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم نوعية هم أولئك الأطفال الذين يظهرون اضطرابا أو تأخراً فى واحد أو أكثر

من العمليات النفسية الأساسية المرتبطة بالفهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة ، وتظهر هذه الاضطربات فى شكل اضطرابات فى الاستماع أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجى أو الحساب أو الموضوعات الدراسية الأخرى (Kirk,1962) .

ويشمل هذا المصطلح مظاهر الاعاقات الادراكية واصابة المخ البسيطة والخلل الوظيفى فى المخ ، وعسر القراءة والآفازيا النمائية ، ولكن هذا المصطلح لايتضمن المشكلات التعليمية التى تحدث بسبب الاعاقات (الحسة البصرية – السمعية – الحرية) أو التخلف العقلى أو الاضطراب الانفعالى أو سوء ظروف البيئة (Ohlson,1978,8) .

ويعد التعريف الذى قدمته اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين بأمريكا والمعتمد على المستوى الفيدرالى عام ١٩٧٥ من أكثر تعريفات صعوبات التعلم شيوعا وقبولا لدى المهتمين بهذا المجال وهو ينص على « أن مصطلح الأطفال أصحاب صعوبات التعلم النوعية ، يعنى أولئك الأطفال الذين يعانون من اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تشمل الفهم أو استخدام اللغة منطوقة أو مكتوبة وتظهر فى اضطراب القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجى أو أجراء العمليات الحسابية ، ويشمل المصطلح مظاهر الاعاقات الادراكية واصابات المخ والخلل الوظيفى البسيط فى المخ وعسر القراءة والافازيا النمائية ، ولايضم المصطلح الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم ناتجة بصفة أساسية عن اعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو الناتجة عن

التخلف العقلى أو الاضطراب الانفعالى أو الظروف البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية غير الملائمة (سعيد عبد الله إبراهيم ، ١٩٩٤ ، ٢٦ - ٢٧).

وبذلك يكون الطفل صاحب صعوبة التعلم النوعية هو ذلك الطفل الذى يعانى من التناقص الحاد والواضح بين مستوى أدائة التحصيلى الفعلى وامكاناته وقدراته العقلية فى واحد أو أكثر من مجالات التعلم المختلفة الآتية : التعبير الشفوى ، التعبير الكتابى المهارات الأساسية فى القراءة ، فهم المسموع والمقروء ، اجراء العمليات الحسابية ولكنة لايتضمن حالات المعوقين حسيا وحركيا وعقليا والمتخلفين عقليا والمضطربين انفعاليا ومن يعيشون فى حرمان ثقافى أو اقتصادى (Mercer,1983,Johnson,& Mo-reasky,1980 ، محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٩٤ ، ١١٥) .

ورغم أن هذا التعريف السابق حاز على قبول من العاملين فى مجال صعوبات التعلم إلا أن البعض وجه إلية الإنتقادات الآتية (Hallahan&Bryan,1981,Lioyd et al.,1980) .

١ - أنه يفتقر إلى التحديد ، حيث أن المفاهيم التى يتضمنها تعتبر على درجة كبيرة من العمومية وتحتاج تحديد دقيق .

٢ - الفئات التى تم استبعادها يعتبر غير منطقى .

ولذلك قدمت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم تعريفاً بديلاً للتعرف السابق جمع بين أراء المشتركين فيها منذ ذوى الانتماءات المتعددة يشير إلى أن مصطلح صعوبات التعلم شامل ويششير إلى مجموعة غير

متجانسة من الاضطربات تظهر نتيجة لصعوبات جوهرية فى اكتساب واستخدام قدرات السماع ، الكلام ، القراءة ، الكتابة والقدرات الحسابية ، وتعتبر هذه الاضطربات داخلية فى الفرد وناتجة عن وجود خلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى وليست ناتجة بصورة مباشرة عن تأثير اعاقات أخرى مثل الاعاقات الحسية أو التخلف العقلى أو الاضطرابات الانفعالية وغير متأثرة بعوامل بيئية مثل الاختلافات الثقافية أو التعلم غير المناسب (Hammill et al ., 1981) .

وانتقد ليرنر (Learner, 1985) هذا التعريف الأخر فيما يلى :

١ - أن صعوبات التعلم هى مجموعة من الاضطرابات غير المتجانسة ، ويشير ذلك إلى أن الأفراد ذوى صعوبات التعلم يظهرون العديد من أنواع المشكلات المختلفة .

٢ - أن المشكلة داخلية لدى الفرد ، وذلك يعنى أن صعوبات التعلم ترجع إلى عوامل داخل الفرد أكثر منها إلى عوامل خارجية مثل البيئة أو النظام المدرسى .

٣ - المشكلة ذات علاقة بخلل وظيفى فى الجهاز العصبى المركزى أي أن لها أساسا بيولوجيا .

٤ - أن المشكلة قد تحدث مصاحبة لحالات أخرى من الإعاقات أي أن الفرد قد يعانى من مشكلات أخرى إلى جانب صعوبات التعلم .

وفى مصر عرف سيد عثمان (١٩٧٩) الطفل الذى يعانى من صعوبات

فى التعلم بأنه ذلك الطفل الذى لا يستطيع الافادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسى ، ولا يستطيع أن يصل إلى مستوى التمكن الذى تؤهله قدراته إليه ، ولا يتضمن ذلك الطفل المتخلف عقليا أو المعاق جسميا أو حسيا . وهذا التعريف لا يختلف كثيرا عن كثيرا عن التعريفات السابقة .

ويلاحظ أن هناك عناصر مشتركة بين تلك التعريفات السابقة التى وردت فى شأن تعريف صعوبات التعلم ويمكن ايجازها فيما يلى :

١ - تشترك فى الاشارة إلى وجود خلل وظيفى عصبى .

٢ - وجود اضطراب فى النمو العقلى وما يتبعه من مظاهر أخرى .

٣ - وجود صعوبة فى مجالات التعلم الاكاديمية والتعليمية .

٤ - التباعد بين تحصيل الفرد وإمكانات الفرد الحقيقية .

٥ - استبعاد الاعاقات الأخرى .

ويتضح مما سبق أن التلميذ الذى يعانى من صعوبة فى التعلم يسهل وصفه ولكن يصعب وضع تعريف محدد له وذلك لعدة مبررات منها (سيد عثمان ، ١٩٧٩) .

١ - من الصعوبة وضع تعريف جامع لكل أنواع صعوبات التعلم بحيث يقع تحته كل تلميذ يتعرض لمشكلة أو صعوبة تعلم ، لأن هذه الصعوبات تنتمى الى الفرد المتعلم ذاته ذو الخصائص المتميزة .

٢ - من الضرورة التركيز على وصف التلميذ الذى يعانى من صعوبة فى التعلم وليس تعريف أو تصنيف هذا التلميذ .

٣ - من الضرورى التعرف المبكر على من يعانى من الصعوبة فى التعلم والاهتمام المتعاطف معه وتهيئة ظروف تعلم وعلاج تعلم يساعد على تخطى صعوبات تعلمه .

تصنيف صعوبات التعلم :

نظراً لتعدد واختلاف المشكلات التى يظهرها ذو صعوبات التعلم وعلى اعتبار أنهم مجموعة غير متجانسة فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل دراسة هذه الظاهرة واقتراح اساليب التشخيص والعلاج الملائم لكل مجموعة حيث أن ما يصلح لعلاج أحدى الحالات قد لا يصلح لعلاج حالة أخرى ممن يعانون من صعوبات التعلم .

لقد تعددت التصنيفات التى قدمها العاملون فى هذا المجال فمنهم من ركز فى تصنيفه على مشكلات القراءة واللغة ، ومنهم من ركز على الصعوبة فى الانتباه وركز قسم ثالث على العمليات النفسية مثل الذاكرة والادراك والانتباه (سعيد عبد الله إبراهيم ، ١٩٩٤) .

وقد صنف فتحى الزيات (١٤٠٩ هـ) صعوبات التعلم فى خمس فئات رئيسية هى :

١ - النمط العام لذوى صعوبات التعلم .

٢ - صعوبات التعلم المتعلقة بالانتباه والذاكرة والفهم .

٣ - صعوبات التعلم المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجى .

٤ - صعوبات التعلم المتعلقة بالانفعالية العامة .

٥ - صعوبات التعلم المتعلقة بالانجاز والدافعية .

ويعد التقسيم الذى قدمه كل من كيرك وكالفانت (Kirk & Gallagher, 1988) من أكثر التعريفات شيوعاً وقبولاً بين العاملين فى مجال صعوبات التعلم وهو الذى يقسم صعوبات التعلم إلى نوعين رئيسيين هما :

١ - صعوبات تعلم نمائية : وتتضمن الاضطرابات الادراكية واضطراب اللغة وصعوبات التفكير واضطراب الذاكرة واضطراب الانتباه .

٢ - صعوبات تعلم اكاديمية : وتشمل صعوبات القراءة والكتابة والتهجى واجراء العمليات الحسابية والتى يمكن ملاحظتها فى مستوى عمر المدرسة .

وتوجد علاقات قوية بين كل من نوعى صعوبات التعلم ولذلك نجد من يؤكد على أن صعوبات التعلم النمائية تؤدى إلى صعوبات التعلم الأكاديمية حيث يشيرون إلى أن تدنى التحصيل الدراسى عند الأطفال على سبيل المثال يعود إلى صعوبات نفسية . ولذلك يجب عدم إهمال صعوبات التعلم النمائية عند دراستها وويجب تحديدها فى مرحلة مبكرة حيث يعد ذلك

بمثابة تشخيص مبكر لصعوبات التعلم الاكاديمية قبل ظهورها ومن ثم يمكن اتخاذ الاجراءات المناسبة لمواجهتها وعلاجها وهذا يعتبر نوعا من الوقاية الأولية للمشكلة .

وقد حاول فيصل الزراد (١٩٩١) التعرف على صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية فى دولة الامارات العربية المتحدة وما إذا كانت هذه الصعوبات تختلف من حيث الحجم والنوع حسب المستويات الدراسية والجنس وقد استخدم فى تحديده للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم محك الاستبعاد واختبار الذكاء ودرجات التحصيل الدراسى وأجرى دراسته على ١٢٩ طفلاً (٦٥ ذكور ؛ ٦٤ إناثا) من الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائى ، كما استخدم فى تحديده للصعوبات النمائية والاكاديمية إداة من إعداده وتوصل إلى ما يأتى :

١ – أن صعوبات التعلم النمائية المنتشرة لدى أفراد العينة هى بالترتيب حسب الأهمية : صعوبة اللغة والكلام ، صعوبات إدراكية – حسية – صعوبات الانتباه والتركيز – صعوبات الذاكره والاحتفاظ ، صعوبات المعرفة والتفكير .

٢ – صعوبات التعلم الاكاديمية المنتشرة وحسب الترتيب من حيث الأهمية : صعوبات الحساب ، صعوبات التعبير – صعوبات الكتابة والقراءة .

٣ – لا توجد فروق فى ترتيبها فى المستويات الدراسية المختلفة داخل الجنس الواحد .

صعوبات التعلم والتخلف الدراسي :

ويعرف التلاميذ المتأخرون دراسيا كفئة من حيث الذكاء تقع بين العاديين (متوسطى الذكاء وضعاف العقول المتخلفين عقليا) ، والتلاميذ المتأخرون دراسيا هم الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم فى الصف الدراسى ، فهم متأخرون فى تحصيلهم الاكاديمى بالقياس الى العمر التحصيلى لاقرانهم ، وهم فى تحصيلهم المدرسى متأخرون عن أقرانهم العاديين (طلعت عبد الرحيم ، ١٩٨٨) .

وبذلك فإن مفهوم التخلف الدراسى يشير إلى انخفاض فى مستوى التحصيل الدراسى لدى التلميذ مقدرا بالدرجات التى ينالها فى امتحانات الدراسة ، ولكن مفهوم صعوبة التعلم هو أكثر تخصصا وتحديدا كما فى الصعوبة فى القراءة أو الصعوبة فى الكتابة أو فى الادراك والاحتفاظ ... ولا يشترط فى صعوبة التعلم أن تكون نابعة من ضعف فى الذكاء فقد توجد حالات ذكية وتتعرض للرسوب أو التقصير الدراسى « حالات التفريط فى التحصيل » ولذلك فان مكارثى ,Mc Carthy & Mc Carthy) 1969) تعرف صعوبات التعلم بأنها عبارة عن خلل أو تخلف أو تأخر زمنى فى واحد أو أكثر من عمليات النطق واللغة ، والقراءة والكتابة والحساب والاستيعاب ... أو غير ذلك من العمليات التى تلعب دوراً فى مجال التعلم ويكون ذلك بسبب عائق فكرى ، أو نفسى ينشأ عن خلل وظيفى محتمل فى الدماغ وأنها ليست بسبب تخلف عقلى أو حسى ويمكن اعتبار بعض حالات التخلف الدراسى هى حالات تعانى من صعوبة فى التعلم بينما

لا يمكن اعتبار كل من يعانى من صعوبة فى التعلم هو بالضرورة متخلفا دراسيا ، وتشير الدراسات الاحصائية إلى أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبة فى التعلم من بين حالات التخلف الدراسى لا تتعدى ٢٠٪ من هذه الحالات .

وإذا كان هناك الآن تحولا فى الاتجاه العقلى والنظرة العامة إلى مشكلات التحصيل فى المدرسة من أنها تأخر أو تخلف دراسى إلى أنها صعوبات تعلم فإن هذا التحول يتضمن ويترتب عليه تأكيد لأمور عامة هى (سيد عثمان، ١٩٧٩) :

١ - أن للتعليم صعوباته ومشكلاته التى تؤدى إلى مزيد من المشكلات مالم تعالج فى مراحلها المبكرة .

٢ - أن المدرسة هى المكان الأمثل لعلاج هذه الصعوبات فالمدرسة مؤسسة تعلم وعلاج لصعوبات التعلم .

٣ - المدرسة طالما أنها تعلم وتعالج التعلم فإن تكوينها وإدارتها فيه برنامج للتعلم العلاجى يسير مع برنامج التعلم المدرسى .

٤ - علاج صعوبات التعلم لابد أن يتم داخل المدرسة وعلى أيدى متخصصين فى ذلك وتستعين المدرسة بموسسات أخرى متخصصة ، مثل الجهات الطبية والنفسية لاجراء الفحص المطلوب لذوى صعوبات التعلم .

حجم ظاهرة صعوبات التعلم :

اختلفت الدراسات حول تحديد حجم مشكلة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، فتراوحت نسبة انتشار صعوبات التعلم فى أمريكا فى عدة دراسات ما بين ١ - ٨ ٪ وأرجع ذلك إلى تباين تعريفات صعوبات التعلم ، واختلاف المحكات المستخدمة فى تحديد الأطفال ذوى صعوبات التعلم وهذا يعكس أيضا اتساع التعريف الفيدرالى لصعوبات التعلم المعمول به فى أمريكا .

وحاول البعض دراسة الفروق بين الجنسين فى مدى انتشار صعوبات التعلم وانتهى إلى أنه يرغم عدم وجود فروق بين الذكور والأناث فى الذكاء الا أن صعوبات التعلم أكثر انتشارا بين الذكور منها بين الاناث وأرجع ذلك إلى عوامل طبية وعوامل متصلة بتنظيم المخ والنضج والعوامل الاجتماعية (محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٩٤ ، ١١٧) .

وفى مصر حددت دراسة مصطفى كامل (١٩٨٨) مدى انتشار صعوبات التعلم بنسبة ٢٦ ٪ من خلال عينة مكونة من ٤١٩ من تلاميذ المدارس الابتدائية وهذه نسبة مرتفعة تستحق من القائمين بالتربية إعداد المعلمين الملائمين والبرامج العلاجية اللازمة لمواجهة حاجات هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى التعلم فهم فئة غير قليلة تحتاج إلى خدمات تربوية خاصة .

وهناك اهتمام متزايد من جانب رجال علم النفس والمربين للتعريف على

صعوبات التعلم وحصرها والأسباب الكامنة وراءها ، ولديهم مبررات لهذا الاهتمام منها (سيد عثمان، ١٩٧٩) :

١ - تزايد صعوبات التعلم بين المتعلمين بسبب المناخ الضاغط عليهم ، سواء أكان متمثلاً فى ضغوط مادية مثل ازدحام الفصل وتراكم الجداول الدراسية ، أو متمثلاً فى ضغوط نفسية مثل جو التنافس العام الذى يضغط على الآباء والمعلمين والمسئولين وهذا ينعكس على المتعلم فى صورة قلق يعوق الأداء الجيد له .

٢ - الأمر يحتاج إلى الاهتمام المبكر بصعوبات التعلم حتى يكون تناولها وعلاجها أيسر وتصحيح مسار تعلم التلميذ في بدايته وحتى لا يتعرض لصعوبات تالية .

٣ - اهمال صعوبات التعلم وخيم العواقب بالنسبة الى سير التعلم لأنه يعطله ويعوقه ، ومن الاثار المترتبة على هذا الأهمال :

أ - موضع الصعوبة في التعلم يمثل منطقة توتر وضعف قد تتراكم حولها ضغوط انفعالية ومشاعر سالبة أخرى وقد تتسع هذه المنطقة وتشمل شخصية المتعلم كلها .

ب - قد تكون الآثار غير ظاهرة أى مستترة وهذا يكون أشد خطرا وخاصة عندما تحل صعوبات التعلم حلاً جزئياً أو تعالج ظاهريا أو تحسم قهريا وهذا يمكن تجنبه لو تم علاج صعوبات التعلم فى مراحل ظهورها الأولى .

جـ - الاهتمام بصعوبات التعلم وعلاجها يساعد على الاقلال من الضياع المادى والنفسى فى العملية التربوية فقد تكون هى الكامنة وراء ظاهرة التسرب مثلا .

٤ - كما أن الاهتمام بصعوبات التعلم المدرسى يؤدى إلى :

أ - فرصة اللقاء بين المشتغلين بالتعلم نظريا والمشتغلين عمليا فى التعليم .

ب - مشاركة المعلم فى التعرف على صعوبات التعليم والاسهام فى علاجها يزيده اندماجا وينمى لديه عنصر الحرص والتعاطف مع المتعلمين .

جـ - مراجعة المناهج المدرسية وأساليب التقويم المتبعة فى مدارسنا .

أسباب صعوبات التعلم :

اهتمت الدراسات النفسية بالكشف عن أسباب صعوبات التعلم وتحديدها من أجل الوقاية من هذه الصعوبات . ويقسم سابير ونتربرج (Sapir & Natizburg, 1973) أسباب صعوبات التعلم فى ثلاث مجموعات من العوامل تتمثل فى : عوامل بيولوجية ، وعوامل اجتماعية ونفسية ، وعوامل عصبية .

بينما ذهب البعض الآخر إلى ارجاع صعوبات التعلم الى عوامل مسببة تتمثل فى اصابة المخ والاضطرابات البيوكيميائية والعوامل الجينية

والحرمان الغذائى أو البيئي وأمراض الطفولة وعوامل أخرى مساهمة قد تكون جسمية وصعوبات الانتباه والذاكرة والادراك واللغة (Kirk & chalfant, 1988) .

وفيما يلى يمكن عرض تصنيف لهذه الأسباب فى ضوء ما اتفقت عليه الدراسات السابقة :

١ - الأسباب العضوية والبيولوجية .

٢ - الأسباب الوراثية .

٣ - الأسباب البيوكيميائية .

٤ - الأسباب البيئية .

وفى الجزء التالى نتناول هذه الأسباب بشئ من الايضاح :

١ - الأسباب العضوية البيولوجية :

من أكثر الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم اصابة المخ حيث تؤدى الى سلسلة من جوانب التأخر فى النمو فى الطفولة المبكرة وصعوبات في التعلم المدرسى فيما بعد ذلك وترجع الاصابة فى المخ الى اسباب عديدة منها : نقص الاكسچين أو الاختناق أو نقص التغذية أو حالات سيولة الدم ويحدث ذلك قبل وأثناء وبعد الولادة (محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٩٤ ، ١١٨) .

٢ - الأسباب الوراثية :

أشارت بعض الدراسات المهتمة بدراسة صعوبات التعلم إلى أثر العوامل الوراثية والجينية على الاضطراب فى عملية التعلم حيث ثبت وجود علاقة بين العوامل الوراثية وكثير من الاضطرابات التى تؤثر فى عملية التعلم ، وقد سجل بعض الباحثين حالات انتقلت فيها اضطرابات القراءة من جيل الى جيل داخل الأسرة الواحدة وهذا يقدم دليل على أن العوامل الوراثية لها دور فى احداث صعوبات التعلم (Smith, 1983 ، عبد الناصر أنيس ، ١٩٩٣ ، ٣٩) .

٣ - الأسباب البيوكيميائية :

يشير البعض إلى أن هناك عدة انحرافات بيوكيميائية تؤدى إلى اضطرابات فى التعلم لدى الأطفال ، لما تحدثه من اصابات فى المخ أو حالات من فرط النشاط أو هبوط النشاط ، تجعل من الصعب على الطفل الاستجابة بشكل ملائم لمتطلبات التعلم نظرا لعدم القدرة على تركيز الانتباه الذى يمكن من تجهيز المعلومات (محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٩٤) ويرجع البعض صعوبات التعلم لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم الذين لا يعانون من مشكلات معروفة فى النواحى العصبية أو الوراثية أو الحرمان البيئى الى خلل أو عدم توازن فى النواحى البيوكيميائية ، والقصور فى الفيتامينات واضطراب افراز الغدد والنقص المفرط فى نسبة السكر فى الدم (Smith, 1983) .

٤ - الأسباب البيئية :

وهى الأسباب التى ترجع فيها صعوبات التعلم الى عوامل غير متعلقة بالنواحى العضوية والبيوكيميائية والنواحى الوراثية بل إلى أسباب متعلقة بالبيئة Environment ويقصد بها هنا كل العوامل الخارجية التى تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على المتعلم وتمثل عقبة فى وجه تعلمه وتشمل البيئة كل العوامل المادية والاجتماعية والثقافية والحضارية مع استبعاد ظروف الحرمان البيئى الحاد .

وتركز الدراسات المهتمة بصعوبات التعلم بظروف التعلم باعتبار أن العوامل البيئية تسهم فى خلق صعوبات تعلم لدى التلاميذ أو تضخم نواحى الضعف الموجودة لديهم فعلاً .

وتؤكد الدراسات على أن المثيرات البيئية غير الملائمة أو الكافية وسوء التغذية فى المراحل العمرية المبكرة وكذا ضعف الاحساس المبكر وكذا المثيرات النفسية تؤدى إلى صعوبة تعلم الطفل بطريقة مناسبة .

كما يضيف مصطفى كامل (١٩٨٨) المناخ الانفعالى غير الملائم والتدريس غير الفعال والعمل المدرسى غير الملائم للأنماط المميزة للتلاميذ فى القدرة وأساليب التعلم قد يكون وراء صعوبات التعلم .

ويرى المؤلف أن صعوبة التعلم قد ترجع الى الاتجاهات السلبية للمعلم ومزاجه السئ ، فحاله المعلم الانفعالية القلقة واضطرابه ومعاملته السيئة للتلاميذ وعدم كفاءته فى الشرح كما قد ترجع إلى احساس التلميذ بصعوبة

المهمة وعدم وضوح المهام فى المقررات وصعوبة فهمها .

كما أن صعوبات التعلم قد ترجع الى معاناه التلميذ من المشكلات الأسرية والاجتماعية مثل الشعور بالبعد عن الوالدين وعنف الوالدين عند وقوع الطفل فى الخطأ وتوقع الوالدين المغالى فيه الذى هو أعلى من قدرات الطفل ، ومعاناه الطفل من الارتباك فى المواقف الاجتماعية والخوف من ارتكاب الخطأ ونقص اللياقة ورفض جماعة الفصل المدرسى له .

ومن الدراسات التى تناولت أسباب صعوبات التعلم لدى تلاميذ المدارس نذكر :

دراسة فينر وآخرون (Winer et al., 1971) التى أكدت نتائجها على أن مستوى أداء أفراد العينة ينخفض فى حالة ضعف القدرة وصعوبة المهمة بينما يرتفع الأداء فى حالة شعور أفراد العينة بالقدرة وبذل الجهد .

وحاول فورسايز وماكميلان (Forthyth & Mcmillan, 1981) اختبار نموذج فينز للعزو السببى لصعوبات التعلم وذلك للتعرف على أسباب صعوبات التعلم ، وأشارت النتائج إلى أن الفاشلين أرجعوا سبب فشلهم الى عوامل خارجية مثل الحظ السئ ومزاج المعلم بينما الناجحون أدركوا أن نجاحهم يرجع الى عوامل ذاتية يمكن التحكم فيها .

وحاولت دراسة كومباز واخرون (Compas et al ., 1981) التعرف على وجهة نظر الآباء حول أسباب فشل أبنائهم ، وانتهت الى أن الآباء يرجعون فشل أبنائهم الى عوامل داخلية أكثر من العوامل الخارجية .

وحاولت دراسة ليشت وآخرون (Liecht et al ., 1985) التعرف على أسباب صعوبات التعلم لدى الذين لديهم صعوبات تعلم محاولين تحديد الأسباب التى تؤدى الى الفشل الأكاديمى ، فانتهت النتائج الى أن تلك الأسباب ترجع إلى عوامل خارجية مثل مزاج المعلم واتجاهاته السلبية ، وكذا الى عوامل داخلية مثل ضعف القدرة وعدم القدرة وعدم مثابرة واصرار التلاميذ على التحصيل .

وفى دراسة أعدها مايكليز ولويندفيسكى (Michaels & Lewan-dewski, 1990) للتعرف علي المشكلات الاسرية والسلوكية لدى ذوى صعوبات التعلم مقارنة بمن ليس لديهم صعوبات فى التعلم ، وانتهت الدراسة الى أن ذوى صعوبات التعلم لديهم مشكلات أسرية وسلوكية أكثر من الآخرين .

كما انتهى سيف الدين عيدون (١٩٩٠) فى دراسته على تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية الى أن هناك علاقة موجبة دالة بين صعوبات التعلم وبين ضعف القدرة والجهد والحظ السئ ومزاج التلميذ وصعوبة المهمة والاتجاهات السلبية للمعلم ومزاجه .

ومما سبق يتضح أن الدراسات السابقة تقدم تقسيماً آخر لصعوبات التعلم فترجعها الى مجموعتين من العوامل : الأولى عوامل داخلية تخص التلميذ الذى يعانى من صعوبات فى التعلم مثل ضعف القدرة والدافعية والجهد ومزاجه ، أما المجموعة الثانية ترجع الى عوامل خارجية مثل صعوبة المهمة ومزاج المعلم وقدرته على ضبط الفصل المدرسى واتجاهاته السلبية

والمشكلات الاسرية .

خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

يرى سيد عثمان (١٩٧٩) أن أعراض صعوبة التعلم ومصاحباتها ظاهرة فى معظم الأحوال وتكاد تتحدث عن نفسها طلبا للحل وتتمثل هذه الأعراض فى :

١ - ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة كما يكشف عنها سلوك التلميذ فى تفعالاته مع مدرسية وأقرانه وهذا ينعكس على درجة الاختبارات والتدريبات .

٢ - البطء فى الاكتساب وهذه الصعوبة تحتاج الي دقة فى الملاحظة

٣ - الاصرار أو التثبيت بنمط معين من الحل كان فى الماضى حلا كفئا ولكنه لم يعد حلا مقبولا .

٤ - الجمود الوظيفى أو عدم القدرة أو العجز عن رؤية استخدامات البدائل المختلفة .

٥ - اضطراب سير التعلم والتعرض لذبذبات في الأداء انخفاضاً وارتفاعاً .

٦ - الاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس وخاصة عند الفشل فى الوصول الى مستوى التمكن المطلوب ، وهذا الاحساس يؤدى الى زيادة الصعوبة تعقيداً .

وخصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم حظيت باهتمام متزايد من قبل المهتمين بالطفولة فقد حاول البعض تحديد خصائص هؤلاء الأطفال بهدف تسهيل عملية التشخيص وكذا تقديم الخدمات اللازمة لهم ، فأجريت العديد من الدراسات حول هذا الموضوع فيذكر فتحى الزيات (١٩٨٩) أن تايلور أجرى دراسة فى عام ١٩٧٧ حول اجراءات التسكين والتحديد المستخدمة فى برامج فلوريد لصعوبات التعلم النوعية اتضح أن هناك مظاهر سلوكية مصاحبة لحالات صعوبات التعلم النوعية تتمثل فى : ضعف التمييز البصرى ، وضعف الذاكره ، وصعوبة الاحتفاظ بالمعلومات المسموعة ، صعوبات التمييز السمعى ، صعوبة اتباع التوجيهات وفهم المناقشات التى تدور داخل الفصل ، ضعف ادراك مفهوم الزمن ، وضعف التآزر بوجه عام

كما يشير ميرسر (Mrecer, 1979) إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم لديهم مشكلات تعليمية واضطرابات فى اللغة ومشكلات انفعالية واجتماعية وكذا اضطرابات فى الذاكرة واضطرابات ادراكية .

ويذكر سعيد عبد الله ابراهيم (١٩٩٤) أن فاروق الروسان أشار إلى أن هؤلاء الأطفال يتميزون بمجموعة من المظاهر السلوكية والعصبية واللغوية ، فمن حيث المظاهر السلوكية فإنهم يتميزون بصعوبة الإدراك والتمييز بين الأشياء والاستمرار فى النشاط دون توقف ، واضطراب المفاهيم اضافة إلى اضطراب السلوك الحركى والسلوك الزائد ، أما من

حيث المظاهر العصبية فإنهم يتميزون بالاشارات العصبية الخفيفة والاضطرابات العصبية المزمنة ، ومن حيث المظاهر اللغوية فإنهم لديهم عجز فى القدرة على القراءة والكتابة وتأخر ظهور الكلام علاوة على سوء تنظم تركيب الكلام .

وقد حاول البعض مقارنة هؤلاء الأطفال بالعاديين ، فوجدوا أنهم يختلفون عن العاديين فى المعاناه من المشكلات الانفعالية ومشكلات التكيف الاجتماعى والشعور بالدونية وانخفاض الثقة بالنفس والإكتئاب والقلق وأنهم أقل قبولاً اجتماعيا وأقل مرونه ، (فتحى الزيات ، ١٤٠٩هـ، سيد عبد الله إبراهيم ، ١٩٩٤) .

وقام البعض باستعراض البحوث التجريبية التى أجريت حول خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم ووجد أنه لايمكن أن تكون كل هذه الخصائص موجودة فى طفل يعانى من صعوبة فى التعلم ، ثم قاموا بتجميع الخصائص الأكثر انتشاراً وتنظيماً فى ثمان مجموعات رئيسية هى : مشاكل الادراك ، والادراك الحركى والتآزر العام ، مشاكل الانتباه والنشاط الحركى الزائد ، مشاكل اللغة واضطرابات الذاكرة والتفكير ، مشاكل التوافق الاجتماعى ، والمشاكل العصبية ، ومشاكل التحصيل الدراسى ، وعدم التفاعل مع عملية التعلم (زيدان السرطاوى وكمال سالم ، ١١٨٧) .

كما أن كارترايت واخرون (Cartwright et al , 1981) أشاروا إلى أن هؤلاء الأطفال يختلفون فى خصائصهم السلوكية بإختلاف نوع الصعوبة التى يعانون منها ويقسم تلك الخصائص إلى أربعة مجالات رئيسة

هى : المجال المعرفى ويتضمن الصعوبة فى القراءة والمجال اللغوى ويتضمن الصعوبة فى استقبال اللغة وفهمها أو فى القدرة على التعبير الشفهى والمجال الحركى ويتضمن نقص المهارة الحركية الادراكية والمجال الاجتماعى ويتضمن الاندفاعية وعدم الاستقرار الانفعالى والنشاط المفرط والاعتمادية وعدم الشعور بالأمن وتشتت الانتباه والانسحاب الاجتماعى .

وقام عبد الناصر أنيس (١٩٩٣) بتصنيف خصائص الأطفال ذوى صعوبات التعلم من واقع الدراسات السابقة التى تمت فى هذا المجال فى أربع فئات رئيسية هى :

١ - الخصائص العقلية والمعرفية : فالأطفال ذوو صعوبات التعلم مستوى ذكائهم متوسط أو أكثر ، وهناك تباعد بين أدائهم الفعلى والمتوقع ، ويعانون من اضطراب الانتباه والادراك والذاكرة والتعبير .

٢ - الخصائص النفس حركية : فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من صعوبات حركية فى خمس مجالات هى : النشاط الزائد ، والخمول وضعف التآزر الحركى والضعف العام فى اللياقة البدنية وتأخر نمو العضلات .

٣ - الخصائص السلوكية والأنفعالية : يظهر الأطفال ذوو صعبات التعلم بعض الخصائص السلوكية والأنفعالية غير السوية مثل : الاندفاعية ، القابلية للتشتت ، الثبوت ، التذبذب الانفعالى ، القلق الافتقار إلى التنظم ، وانخفاض مفهوم الذات .

٤ – الخصائص الاجتماعية : يعانى ذوو صعوبات التعلم من سوء التوافق الاجتماعى ويظهر ذلك فى محاولتهم الخروج على المعايير الاجتماعية ، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعى الايجابى وعدم القدرة على لعب الأدوار وعلاقات ضعيفة مع الأقران ، واستفزاز الأطفال الآخرين أثناء اللعب .

تشخيص صعوبات التعلم :

عملية تشخيص صعوبات التعلم وتحديد نوعها ودرجتها ومداها من أهم الخطوات حيث يترتب على ذلك تحديد سبل العلاج ، ولذلك يجب مراعاة بعض الاعتبارات التربوية والسيكولوجية عند تشخيص الصعوبة ومن أهمها (سيد عثمان ، ١٩٧٩ ، محمد عبد الظاهر الطيب ، ١٩٩٤) :

١ – الوصف التفصيلى الدقيق للصعوبة ومايرتبط بها من أغراض وعلامات ومصاحبات .

٢ – الاحتفاظ بسجل واف عن التاريخ التحصيلى لذوى صعوبة التعلم وكيف ظهرت وتطور هذه الصعوبة ، ويفيد كل من يريد تشخيص صعوبة لدى هذا التلميذ فى أى مرحلة من مراحل تعلم هذا التلميذ .

٣ – لابد أن يكون لدى القائم بالتعلم معلومات عن التلميذ ذوى صعوبة فى التعلم من حيث امكاناتهم الفعلية ومهارتهم وخبرتهم قبل أى تعلم جديد ، وذلك لكى ينجح فى توجيه تعلم هؤلاء التلميذ .

٤ – لابد أن يكون المعلم على دراية بالحالة الصحية والنفسية للتلاميذ ذوى

صعوبة التعلم لأن أي خلل في أي ناحية منها يؤدي إلى صعوبة في التعلم .

٥ - يمكن للمعلم الاستعانة بالأدوات اللازمة لتقدير حالة التلميذ وإمكاناته وكذا الرجوع إلى تقارير الجهات الأخرى الطبية والنفسية والأخصائيين المشتركين في تشخيص الصعوبة لدى التلميذ .

٦ - يجب أن يكون التشخيص مبكراً ومستمراً وعلاجياً .

٧ - علاج صعوبات التعلم هو مسئولية المدرسة وحدها مع الاستعانة بالأسرة أن تطلب الأمر .

٨ - من الاختبارات التي يمكن الاستعانة بها في عملية تشخيص صعوبة التعلم ما يلى :

١ - الاختبارات المدرسية .

٢ - الاختبارات السيكولوجية .

٣ - اختبارات التآزر الحركى .

٤ - اختبارات الادراك البصرى .

٥ - اختبارات التآزر الادراكى الحركى .

٦ - اختبارات الادراك السمعي والتعبير اللفظى .

٧ - اختبارات الجوانب المعرفية الاستقرائية والقياسية .

ويقترح بيتمان (Bateman,1964) وليرنر (Learner,1976) تصور للخطوات التى تعتبر ضرورية عند محاولة تشخيص صعوبات التعلم وتشخيص الأسباب التى أدت إلى انخفاض مستوى الأداء لدى المتعلم ويمكن ايجاز هذه الخطوات فيما يلى :

١ - المقارنه بين مستوى الأداء الفعلى والمستوى المتوقع من المتعلم مستعينين فى ذلك بالاختبارات العقلية والنفسية ومتى كانت هناك فجوة بين الأداء الفعلى والمتوقع لدى المتعلم فإن ذلك يشير إلى وجود صعوبة من صعوبات التعلم .

٢ - تحديد الجوانب الخاصة التى يفشل فيها الطفل ومواضع المشكلات التى يعانى منها فهل يعجز مثلاً من تعلم القراءة فقد يرجع ذلك الى عدم قدرته على التعرف على الحرف الهجائية أو لأنه يعانى من مشكلات ادراكية أو أنه يعجز عن اجراء العمليات الحسابية لعدم قدرته على التجريد .

٣ - اعداد تقرير عن عملية التعلم عند الطفل ذى صعوبة التعلم وتحديد جوانب القوة فى تعلمة وكذا جوانب الضعف ويراعى أن يكون هذا التقرير متضمنا وصفا سلوكيا كاملا بقدر الامكان مع الاستعانه بنتائج اختبارات وقياسات مختلفة .

٤ - تحديد مصاحبات الصعوبة سواء كانت هذه المصاحبات متصلة بالنواحى الحسية أو العصبية أو نواحى التعلم المرتبطة بموضوع

الصعوبة الاساسى.

٥ - البحث عن الأسباب التى أدت إلى عدم قدرة الطفل على التعلم مثل دراسة العوامل الفسيولوجية والانفعالية والنفسية والبيئة التى يحتمل أن تكون وراء الصعوبة .

٦ - وضع الفروض التشخيصية المناسبة بعد استعراض المعلومات المستمدة من الخطوات السابقة والبيانات الأخرى المتوافرة عن تاريخ الطفل النمائى .

٧ - وضع خطة تعليمية للطفل فى ضوء الفروض التشخيصية السابقة مع الأخذ فى الاعتبار مواطن القوة والضعف عند الطفل .

ويراعى أنه فى كثير من الأحيان يبدو أنة لا فاصل بين تلك المراحل جميعا، فهى فى الواقع كل واحد يتحرك أجزاؤه متناغمة حول محور واحد هو التلميذ صاحب المشكلة كما أنها ليست متباعدة ولا منفصلة وأن هذا الترتيب السابق تصورى ونظرى فقط (سيد عثمان ، ١٩٧٩) .

ويقترح محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٤) عدة مداخل يمكن الاستعانة بها فى تشخيص حالات صعوبات التعلم يمكن ايجازها فى مداخل ثلاث هى :

١ - مدخل الخصائص السلوكية المرتبطة أو المميزة لذوى صعوبات التعلم حيث يلاحظ أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكرارها وتوافرها لدى ذوى صعوبات التعلم ويمكن للمعلم ملاحظتها داخل

الفصل ومن ثم يتم الكشف المبكر عن ذوى صعوبات التعلم .

٢ - مدخل المؤشرات العصبية : ويعتمد هذا المدخل على أساس أنه يمكن التعرف على ذوى صعوبات التعلم فى ضوء مؤشرات عصبية بسيطة ترتبط بالانماط السلوكية الصادرة منهم ، حيث أظهر بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم علامات بسيطة تتمثل فى : اضطربات ادراكية وأشكال غير ملائمة من السلوك وصعوبات أداء وظيفة حركية .

٣ - مدخل التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلى للتلميذ ويقوم هذا المدخل على المقارنه بين الأداء المتوقع والاداء الحالى للتلميذ فى ضوء قدراته الفعلية ، أى يمكن التعرف على التلميذ ذى صعوبة فى التعلم عن طريق انخفاض مستوى تحصيلة عن معدل التلاميذ الآخرين من نفس سنة وذلك فى واحد أو أكثر من المجالات الآتية : القدرة على التعبير اللفظى والكتابى ، فهم واستيعاب المادة المسموعة أو المقروءة ، العمليات الحسابية ، الاستدلال الحسابى« مع التأكد من أن هذا التلميذ يتلقى خبرات تعليمية ملائمة لعمره الزمنى وقدراته العقلية .

بعض الأساليب التربوية التى يمكن اتباعها مع الأطفال ذوى صعوبات التعلم :

تتعدد الأساليب التربوية التى يمكن استخدامها مع ذوى صعوبات التعلم بهدف علاج صعوبات التعلم التى يعانو منها وبعضها يركز على علاج الأضطراب المؤدى إلى صعوبة التعلم والبعض الأخر يركز على علاج

الصعوبة نفسها مباشرة دون التعمق فى الأسباب .

ومن الأساليب التى استخدمها رجال التربية فى علاج صعوبات التعلم الأساليب التالية (Hallahan&Kauffman,1982 فتحى عبد الرحيم ، ١٩٨٢ ، زيدان السرطاوى وكمال سالم ، ١٩٨٧) .

١ - اسلوب التدريب على العمليات النفسية وأصحاب هذا الأسلوب اعتمدوا على تصميم خطط تدريس بهدف علاج الضعف أو القصور لدى الطفل ذى صعوبة التعلم .

٢ - أسلوب الحواس المتعددة ويعتمد هذا الأسلوب على حل مشاكل الطفل باستخدام حواسة المختلفة .

٣ - أسلوب اجراء تحليل الواجب التعليمى بدقة من أجل الكشف عن الخطوه التى يبدأ منها المعالج .

٤ - الجمع بين أسلوبى التدريب على العمليات وتحليل الواجبات من أجل الاستفاده من مميزات كل من الأسلوبين فى علاج صعوبة التعلم .

٥ - أسلوب تعديل السلوك : ويستخدم هذا الأسلوب مع حالات انخفاض التحصيل الأكاديمى وحالات اضطرابات الانتباه وفرط النشاط ، وتم تعديل السلوك باستخدام أسلوب التدعيم .

ويرى سيد عثمان (١٩٧٩) أنه لكى تقوم المدرسة بمهامها فى المساعدة والعلاج لصعوبات التعلم ، لابد أن ينشأ فيها نظام أو جهاز يتولى تنظيم

وادارة وتوجيه برنامج تعلم علاجى فى المدرسة ، ويقدم لنا بعض الأصول التى يجب أن تراعى فى انشائه وحركته منها : أن يكون جزءا متكاملا مع النظام العام فى المدرسة ، وأن يشارك أعضاؤه فى التدريس العلاجى والاشراف عليه ، أن يتولى التشخيص الأولى لصعوبات التعلم لدى المحولين اليه من التلاميذ عن طريق المدرسين ، أن يعمل هذا الجهاز كوحدة تدريب للمدرسين ، له الحق فى الاستعانه بجهات أخرى خارج المدرسة من أجل نجاح برنامج العلاج .

المراجع :

١ - زيدان السرطاوى وكمال سالم (١٩٨٧) المعاقون أكاديميا خصائصهم وأساليب ترتيبهم . عالم الكتب .

٢ - سيد أحمد عثمان (١٩٧٩) صعوبات التعلم . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٣ - سيف الدين يوسف عبدون (١٩٩٠) صعوبات التعلم وعلاقتها بعوامل عزو اسبابها . المؤتمر الدولى الخامس للاحصاء والعلوم الاجتماعية ، جامعة عين شمس .

٤ - سعيد عبد الله ابراهيم دبيس (١٩٩٤) دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقاتها ببعض المتغيرات ، مجلة علم النفس تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب العدد ٢٩ .

٥ - طلعت عبد الرحيم (١٩٨٨) سيكولوجية التأخر الدراسى . القاهرة : دار الثقافة .

٦ - عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (١٩٩٣) دراسة تحليلية لأبعاد المجال المعرفى والمجال الوجدانى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى . رسالة دكتوراه - غير منشورة - كلية التربية - جامعة المنصورة .

٧ - فتحى السيد عبد الرحيم (١٩٨٢) سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة الكويت : دار القلم .

٨ - فتحى السيد عبد الرحيم وحليم السعيد بشاي (١٩٨٢) سيكولوجية الأطفال غير العاديين (الجزء الثانى) ، الكويت دار القلم .

٩ - فتحى مصطفى الزيات (١٩٨٨) دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة جامعة أم القرى السعودية ، السنة الأولى ١٤٠٩ هـ العدد الثانى .

١٠ - فيصل محمد الزراد (١٩٩١) صعوبات التعلم لدى عينه من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى دولة الامارات العربية ، رسالة الخليج العربى ، العدد ٢٨ .

١١ - كيرك وكالفانت (١٩٨٨) صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ترجمة : زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى) . الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية .

١٢ - محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٩٤) مشكلات الأبناء وعلاجها من الجنين .. الى المراهقة (ط٢) . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

١٣ - مصطفى كامل (١٩٨٨) علاقة الأسلوب المعرفى ومستوى النشاط

بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة التربية المعاصرة ، العدد ٩ .

14 - Cartwright, G. et al (1981) Educating special learners. Wadswarth publishing company, Belmont, California.

15 - Compas, B. E. at al (1981) Correlates of internalizing and externalizing behavior problems, perceived competence, causal attributions and parental symptoms. J. of Abnormal child psy. Ap. Vol. 19 (2).

16 - Forsyth, R. D. & Mcmillan, H. J. (1981) Attributions affected and expectations : A test of weiner three dimensional model. J. of Educational psychology, Vol. 73, No. 3.

17 - Hallahan, D. P. & Kauffman, J. N (1982) Introduction to learning Disabilities. N. J : printice - Hill .

18 - Hallahan, D. & Bryan, T. H. (1981) Learning Disabilities In : M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), Handbook of special Education. Engle - Wood cliffs, N. J. : Prentice - Hall .

19 - Hammill, D. D. et al. (1981) A new definition of Learning disabilitions. Learning Disability Quarterly, 4.

20 - Kirk, S. A & Kirk, W.D. (1971) Psychologistic Learning Disabilities and Remediation Chicago Illinios press .

21 -Learner, J. (1985) Learning Disabilities, Theories, Diagnosis & Teaching strategies. (4th ed), Houghton Mifflin Co., Boston .

22 - Learner, J. W (1976) Childern with Learning Disabilities. Atlanta, Houghton Mifflin company .

23 - Liecht, B. G & Kistner, J. A. (1985) Causal attributions of Learning disabled children

: Individual differences and their implication for presistence. J. of Educ. psy. vol. 77, No. 2.

24 - Lloyd, J. W. et al. (1980) Learning Disabilities selected topics. In L. Mann & D. A. Sabatino (Eds. The forth Review of special education) . N. Y. : Grune & stratton.

25 - Mercer, C. D. (1979) Children and adolescents with learning Disabilities, Coulombus, ohio. charles merrill pub. co .

26 - Michaels, C. R & Lewandowski, L. (1990) psychological adjustment and family functioning of boys learning disabilities. J. of learning Disabilities, Aug - sep. Vol. 23, No. 7.

27 - Smith, M. E (1971) The effects of an experimental program to improve self concept attitudes, to word school and achievement of negro fourth fifth and

six grdes students. In Dissrt. Abst. Inter. Vol. 31, No. 8 February .

28 - Wiener, N. F. et al . (1971) perceiving the causes of success and failure . N. Y. : General Learning press.

الفصل السادس

الذكـــاء

مقدمه :-

- نظرية جليفورد لبنية العقل .
- الذكاء الاجتماعى
- الفرق بين الذكاء الاجتماعى والذكاء الشخصى
- عوامل الذكاء الاجتماعى
- قياس الذكاء الاجتماعى
- العلاقة بين الذكاء الاجتماعى وبعض متغيرات الشخصية والدافعية .

مقدمة :

هناك عدد من الأسئلة الجوهرية عن طبيعة الذكاء تحير الباحثين التربويين أحد هذه الأسئلة يختص بوجود القدرات المتضمنة فى المحتوى الإجتماعى ، وهل يمكن فصل الذكاء الاجتماعى تجريبياً ؟ . والإجابة الإيجابية على هذا السؤال تؤدى إلى توسيع مفهوم القدرة ليشمل مساحات أوسع من القدرات المحددة مدرسيا والمقاسة تقليديا . فالاستعداد والإنجاز الأكاديمى أو حتى الذكاء (بمعنى نسبة الذكاء IQ) تعتبر قاصرة عند حساب الفروق الفردية في القدرات (Ford & Tisak, 1983, 196)

وفى السنوات الحديثة نسبياً كان أحد التوصيات الهامة للبحث فى مجال قدرات الإنسان هى تنويع وتوسيع مفهوم القدرة لتشمل مساحات أكثر من القدرات المحددة مدرسياً والمقاسة تقليديا . حيث كانت هناك مساحة مهملة هى الذكاء الاجتماعى Social intelligence . وقد لوحظ أنه من الصعب نسبياً تحديد القدرات أو المهارات التى توجد أو لا توجد ضمن الذكاء الإجتماعى ، ومن الصعب أيضاً تحديد أى من هذه المهارات أو القدرات ثبت تجريبياً (Keating, 1979, 218) .

والمتتبع لهذه القضية البحثية يجد أن الذكاء الاجتماعى إندمج Merged فى الماضى مع الذكاء العام بسبب أنواع المقاييس التى تم إستخدامها ، والتعريف الإجرائى Operational definition للمصطلح وأن بناء الذكاء الاجتماعى Construct of Social intelligence يواجه مشكلتين هما : مشكلة التعريف ومشكلة القياس (Marlowe,

. 1986, 53)

وبالرغم من إعتقاد العديد من الباحثين (ثورنديك Thorndike وسترنبرج Sternberg) بأن الذكاء الإجتماعى يختلف عن الذكاء الأكاديمى ، فإن الباحثين نجحوا نجاحاً محدوداً فى تحديد الذكاء الاجتماعى (Wong & Day & Maxwell, 1995, 117) .

ويعتقد فورد وتيساك (Ford & Tisak, 1983, 197) أن عجز الدراسات السابقة فى تحديد الذكاء الاجتماعى يمكن أن يعزى إلى الصعوبات فى كل من تحديد المفهوم Conceptulizing وتحديد العملية Operationalizing لهذا البناء .

وأثبت كيتنج (Keating, 1978) أن الذكاء الاجتماعى تنقصه المطابقة التجريبية Social intelligence lacks emperical co-herency ، والسبب فى ذلك هو استخدام مقاييس غير جيدة أو مقاييس لا تمثل الذكاء الاجتماعى .

ويمتد مفهوم الذكاء الاجتماعى بأصوله إلى إدوارد لى ثورنديك فى كتاباته المبكرة عام ١٩٢٥ عن الذكاء ، وخاصة تمييزه الشهير بين الذكاء الاجتماعى والميكانيكى والمجرد (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢ أ ، ٤٠٨) .

ويرى جردمان (Gerdeman, 1976) أن الذكاء الاجتماعى يمكن بحثه وتحديده كمفهوم باعتباره مركب من عدة قدرات أفضل من إعتباره قدرة واحدة . كما يرى مارلو (Marlowe, 1986, 52) أن التنوع

الواسع لتعريفات الذكاء الاجتماعي يوضح أنه بناء متعدد الجوانب Multidimensional Construct ولذا يرى البعض (Chen & Michael, 1993, 619) أن بناء الذكاء الإجتماعي معقد للغاية وأن نموذج العامل الواحد لا يكون كافياً لشرحه .

وتعتبر نظرية جيلفورد في بنية العقل من النظريات القليلة في الذكاء الإنساني والتي تضمنت قدرات الذكاء الاجتماعي . حيث إفترضت هذه النظرية وجود ١٢٠ عاملاً مختلفاً للقدرة العقلية تم تنظيمها في ثلاث جوانب : المحتوى ، العملية ، الناتج . وضمن مساحة المحتوى السلوكي إفترض جيلفورد ٣٠ قدرة عقلية مختلفة مصنفة تبعاً لخمس عمليات عقلية وستة نواتج . فعلى سبيل المثال ، الأشخاص الذين لهم قدرة على التفكير في حلول اجتماعية عديدة ومختلفة يمكن وصفهم كموهوبين في المساحة الخاصة بالانتاج التباعدي السلوكي Behavioral diergent production . والأشخاص الماهرين في عمل الإستجابة الاجتماعية الصحيحة يظهرون إنتاج تقاربي سلوكي Behavioral convergent production . وهؤلاء الذين يعملون بحكمه في القرارات الاجتماعية يكونوا مقيمين سلوكيين جيدين Good behavioral evaluators ، بينما هؤلاء الذين لا ينسون أبداً الأحداث التي تتم بين الأشخاص يملكون ذاكرة سلوكية عالية Behavioral memory عالية (O'sullivan & Guilford, 1975, 256) .

ويذكر أبو العزايم الجمال (١٩٧٩ ، ٢١) أن قدرات المحتوى السلوكي

تمثل جانباً هاماً من القدرات التى تتصل اتصالاً مباشراً بحياة الفرد ... مع الآخرين ، وتفكيره المستمر فى ... ما يدور حوله من مشكلات ... بتكاره الحلول المناسبة ... كانت هذه القدرات متعددة الأبعاد ... فهمنا الدقيق لها يساعد الى حد كبير فى عملية توجيه كل فرد ... استعداداته وقدراته .

... أهم واجبات الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام رعاية الذكاء الاجتماعى وتنميته لدى الأطفال و ... وذلك عن طريق تعليمهم ... الاجتماعى الذكى فى المواقف الاجتماعية المختلفة فى ضوء ... القيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية (حامد زهران ، ١٩٨: ٢٣٨ .

ومن ... الذكاء الاجتماعى ذات أهمية كبيرة بالنسبة للأفراد الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين ، فنجد ... لدى المعلمين والأطباء ، والأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون ، ورجال السياسة ... والإعلان (فؤاد ... ، ١٩٩٢ أ ، ٤١٠)

ويرى بعض (Favero. et al.. 1979. 1020) أن تنمية عوامل ... لكى تسهل Facilitate الانتباه ... موقف التعلم Learning situation وتؤدى إلى زيادة التعامل بين التلميذ ومعلمه وبالمثل بين التلميذ وأقرانه .

ومن أهم البحوث التى تناولت الذكاء الاجتماعى فى ضوء نموذج

جيلفورد لبنية العقل ، بحثين قام بهما جيلفورد وزملائه . البحث الأول قام به أو سليفان وجيلفورد (O'sullivan & Guilford, 1975) لبحث عوامل المعرفة السلوكية ، والبحث الثاني قام به هندركس وجليفورد وهوفنز (Guilford & Hoepfner, 1971, 269 - 277) لبحث عوامل الإنتاج التباعدي في المحتوى السلوكي .

واستنتج جردمان (Gerdeman, 1976) أن محاولة دراسة الذكاء الإجتماعي بواسطة إختبار يستخدم وسائل تصويرية Pictorial وتفاعلية Interactional تكون أفضل من إستخدام إختبار الورقة والقلم الذي ثبت أنه عديم الفائدة . وذلك في ضوء أن المحتوى السلوكي للذكاء الإجتماعي مرتبط بمواقف الحياة الحقيقية .

وفيما يتعلق بقياس الذكاء الإجتماعي في ضوء نموذج جيلفورد ، إقترض جيلفورد أن السلوكيات التعبيرية Expressive behaviors مثل تعبيرات الوجه Facial expressions ، ونبرات الصوت Vocal in-flections ، والأوضاع postures ، والإيماءات Gestures تكون علامات يستدل منها على الحالات الإنفعالية Emotional states . لذلك فإن المعرفة السلوكية Behavioral cognition يمكن تعريفها على أنها القدرة على فهم أفكار ومشاعر ، واهتمامات الناس الآخرين (O'sullivan & Guilford. 1975, 256) .

نموذج جيلفورد لبنية العقل :

(Guilford's Structure - of - Intellect Model (SOI)

منذ أن قدم الفريد بينيه Alfred Bient إلى العالم مقياس لتقييم ذكاء الشخص ، وهذا المقياس الذى كان يهتم بطبيعة الذكاء وجه الإهتمام إلى ما إذا كان الذكاء الإنسانى مفرد أم أنه يجمع العديد من القدرات المختلفة . ومن خلال الأبحاث السيكولوجية التجريبية الجيدة ، توصل بينيه إلى الوظيفة العقلية Mental Functioning معقدة وأن الأشخاص غير متماثلين فى كل أنواع الوظائف العقلية (Guilford, 1985, 225) .

وخلال الحرب العالمية الثانية كان جيلفورد مدير وحدة بحث سيكولوجية الطيران وكانت هذه الوحدة مسئولة عن بناء إختبارات للذكاء العام لكى تستخدم فى تصنيف طلاب الطيران الحربى . وتم وضع الإختبارات لقياس قدرات مفترضة فى الإدراك perception ، الإستدلال Reasoning ، الحكم Judgment ، التخطيط Planning ، الاستبصار Foresight ، وحل المشكلات Problem solving . وتم تطبيق نظرية العوامل المتعددة لثرستون Thirston . وبالرغم من أن عدد العوامل العقلية التى تم إثباتها أصبحت حوالى (٢٥) عاملاً ، فإن كل تحليلات سلاح الجو والعوامل الناتجة منها تم مراجعتها فى كتاب حكومى ولم تتم أى محاولة لتنظيم القدرات العقلية التى تم التوصل إليها (Guilford & Hoepf-ner, 1971, 6) .

وبعد الحرب العالمية الثانية قام جيلفورد بجهد بحثى جيد (مشروع بحث الإستعدادات Aptitudes research project) إستمر لمدة (٢٠) سنة بمساعدة بعض طلابه الأكفاء حيث قام بإجراء (٤٠) تحليلا عامليا ، كل منها على عدد كبير من المفحوصين ، فى مجموعات متجانسة من طلاب الصف السادس . وكانت هذه التحليلات فى نفس إتجاه أبحاث سلاح الجو مع إضافة جانب التفكير الإبتكارى Creative thinking . وبعد خمس سنوات من خطة بحث الإستعدادات تم التحقق من كل العوامل الناتجة من تحليل ثرستون Thurstone وتحليل أبحاث سلاح الجو كما تم إضافة عوامل كثيرة لقائمة العوامل ، ووصل عدد العوامل إلى (٤٠) عاملاً . وفى نفس الوقت تم توضيح التشابه والإختلاف بين القدرات ، ولذلك قام جيلفورد بمحاولة لتنظيم تلك القدرات . وتم وضع الشكل المبدئى لنموذج بنية العقل سنة ١٩٥٩ (Guilford, 1985, 229) .

أبعاد نموذج بنية العقل وفئاته :

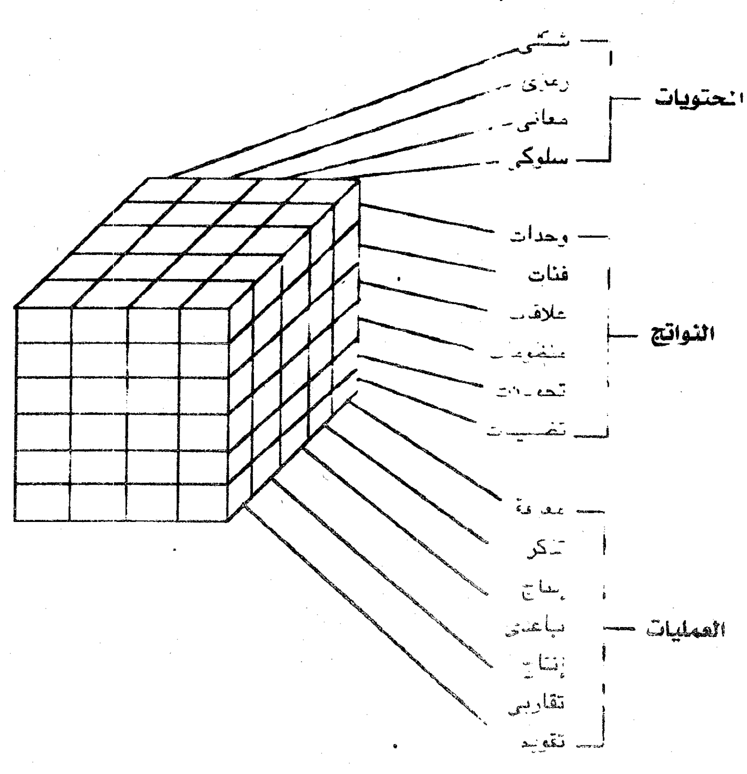
Parameters of the SOI model and thier categories:

إن نموذج بنية العقل ليس هرمى Hierarchical فى طبيعته . وبدلاً من ذلك فإنه يدخل ضمن فئة النماذج المورفولوجية Morphological models إنه تصنيف عرضى للقدرات Classification of the abilities Gross ويمكن القول بأنه تصنيف للقدرات فى ثلاث محاور مختلفة ، فئات المحور الواحد تتقاطع Intersect مع الفئات المصنفة فى المحاور الأخرى . والنموذج كما يظهر في شكل (١) يتضح منه أن أحد

محاور التصنيف يتمثل فى جوانب لنوع العملية العقلية Mental operation المتضمنة فى القدرات . وتشمل المعرفة Cognition ، التذكر Memory ، الإنتاج التباعدى Production Divergent ، الإنتاج التقاربى Convergent production ، والتقويم Evaluation وكل فئة عملية للنموذج تشمل (٢٤) قدرة مختلفة ، تتوازى مع تلك الموجودة فى كل فئة من الفئات الأخرى للعملية . والمحور الثانى للتصنيف يكون فى جوانب المحتوى Content ويشمل المحتوى الشكلى Fifural ، محتوى الرموزSymbolic ، محتوى المعانى Semantic ، المحتوى السلوكى Behavioral . وكل مجموعة قدرات تميزت كمحتوى تضم (٣٠) قدرة تتوازى مع تلك الموجودة فى كل فئة من فئات المحتويات الأخرى . والمحور الثالث للتصنيف يوضح فئات الناتج Product والتى تشرح الأنواع الشكلية للمعلومات The formal kinds of information فالمعلومات تأخذ شكل وحدات Units ، فئات Classes ، علاقات Relations ، منظومات Systems, تحويلات Transformations ، وتضمينات Implications وضمن كل فئة ناتج يوجد (٢٠) قدرة تتوازى مع تلك الموجودة فى كل ناتج من النواتج الأخرى (Guilford & Hoepfner, 1971 , 81) .

وبوضع التصنيفات الثلاثة معا فى تصنيف عرضى واحد فإنه ينتج النموذج الموضح بالشكل (١) . ويشمل هذا النموذج (١٢٠) مكعب أو خلية (٤محتويات × ٥ عمليات × ٦ نواتج يعطى ١٢٠ مركب ، ونظرياً ١٢٠ قدرة)

تمثل نوع مميز للقدرة . والقدرة في خلية تكون مميزة عن طريق إرتباطه بنوع واحد للعملية ، نوع واحد للمحتوى ، ونوع واحد للناتج . وإنما يمكن أن تكون معرفة الوحدات الرمزية -Cognition of sym bolic units . تذكر علاقات المعاني -Memory of semantic rela tions . و تقويم المنظومات السلوكية (Guilford & Hoepfner 1971, 19) Evaluation of behavioral systems .



شكل (١) نموذج جيلفورد لبنية العقل

ويرى جيلفورد وهوفنر (Guilford &Hoepfner,1971,20) أنه لا يمكن أن نفترض أن قدرات النموذج (١٢٠ قدرة) تغطى المدى الكلى للمتغيرات أو السمات العقلية ، حيث أنه توجد أسباب لتوقع أكثر من ذلك العدد عندما تستكمل الأبحاث فى هذا الإتجاه . والتوضيحات الحاضرة تؤكد وجود ثلاثة ، على الأقل ، من هذه الخلايا تحتوى على قدرتين ممثلتين فى كل منهما خلية تحتوى على ثلاث قدرات . فخلية معرفة المنظومات الشكلية Cognition of figural systems لا تحتوى على القدرة البصرية Visual والسمعية Auditory فقط بل تحتوى أيضاً على القدرة الحركية Kinesthetic ability ولذلك يبدو أنه ضمن فئات عمليات المعرفة والتذكر على الأقل ، يوجد تمييز عام بين القدرات عبر خطوط الإحساس . وهذا يمكن أن يثبت صحته أيضاً فى فئات العمليات الأخرى .

وبالرغم من أن القدرات منفصلة منطقياً ويمكن تمييزها بالتحليل العاملى ، فإننا لا نستطيع أن نفترض أنه يمكن عزلها فى الأنشطة العقلية للأشخاص . فقد نجد قدرتين أو أكثر متضمنة فى حل نفس المشكلة . والحقيقة التى تقول بأن القدرات تعمل معاً بتوليفات متنوعة فى الوظيفة العقلية تفسر صعوبة تمييزها عن طريق الملاحظة المباشرة أو حتى بواسطة الخطوات المعملية العادية . إنها تحتاج إلى الحساسية فى التحليل العاملى لفصل هذه الوظائف عن قالب العملية الطبيعية (Guilford & Hoepfner, 1971, 20) .

تعريفات فئات نموذج بنية العقل : SOI catigories defined

قام جيلفورد (Guilford, 1967, 71 - 245 ; Guilford, 1973, 636 - 638 ; Guilford, 1984, 1 - 2 ; Guilford, 1985, 231 - 233 ; Guilford & Hoepfner, 1971, 20 - 21) بتعريف فئات النموذج كما يلى :

أنواع العمليات أو المعالجات العقلية :

Kinds of operations or mental processes

العملية process : هى نوع المعالجة أو النشاط العقلى ، الذى يقوم به الشخص مع المعلومات .

المعرفة Cognition : وهى إكتشاف أو فهم المعلومات . فالمعرفة هى عملية بناء للمعلومات عن طريق العقل .

التذكر Memory : وهى إيداع Commiting المعلومات التى سبق معرفتها لتخزينها فى العقل . أو هى تثبيت المعلومات المكتسبة حديثا وتخزينها فى العقل .

الإنتاج التباعدى Divergent production : وهى توليد بدائل عديدة للمعلومات من الذاكرة المخزونة ، فإما أن يتم إسترجاع المعلومات كما هى أو فى شكل معدل ، لإشباع الحاجة الملحة . ويكون التأكيد على التنوع والكم ومدى مناسبة الناتج .

الإنتاج التقاربي Convergent production : وهى إسترجاع Re-trieving معلومات محددة تماماً من مخزون الذاكرة . ويكون التأكيد على أفضل النتائج .

التقويم Evaluation : وهى الحكم على مدى دقة وصحة وملاءمة المعلومات المقدمة ، أى إصدار أحكام تقويمية فى ضوء المعايير أو المحكات المناسبة .

أنواع المواد المعلوماتية - فئات المحتوى :

Kinds of informationqal substances - content categories

المحتوى الشكلى Figural : ويختص بالمعلومات التى تكون فى شكل عيانى كما يتم إدراكها أو إستدعائها فى شكل تخيلات . والمدركات الحسية تشمل البصرية ، السمعية ، والحركية .

المحتوى الرمزى Symbolic : ويختص بالمعلومات التى تشمل الأرقام أو الحروف وكلاهما معا ، وهى أساس الرياضيات واللغات .

محتوى المعانى Semantic : ويختص بالمعلومات التى تشمل الأرقام أو الحروف وكلاهما معا ، وهى أساس الرياضيات واللغات .

المحتوى السلوكى Behavioral : ويختص بالمعلومات عن الحالات العقلية Mental states ، أو المعلومات المتضمنة فى تفاعلات

الأشخاص Interactions of individuals ، والتى تتعلق باتجاهات وحاجات ، ورغبات ، وأفعال ، وأغراض ، وإدراكات ، وأفكار الناس الآخرين وأنفسنا .

أنواع صيغ المعلومات - فئات الناتج :

Kinds of informationqal forms - product categories

النواتج products : وهى الطرق التى يتم بها بناء عبارات المعلومات ، أو هى الأشكال التى يتم بها استيعاب المعلومات أثناء معالجة الشخص لهذه المعلومات ، أو هى أنواع مختلفة للأبنية العقلية Mental constructs .

الوحدات Units : وهى عبارات محددة نسبياً للمعلومات ، أو هى كيان مثل شئ له وحدته الفريدة فى الخصائص أو الصفات .

الفئات Classes : وهى مفهوم لمجموعة وحدات متماثلة (أو أنواع أخرى للنواتج ، حتى فئات الفئات) ، أو هى مجموعة مفردات ذات خصائص مشتركة .

المنظومات System : وهى عبارة عن ثلاث وحدات أو أكثر مرتبطين فيما بينهم من منظور كامل مثل ترتيب الأشياء على المكتب ، خطة لترتيب الأعمال ، أو رقم تليفون .

التحويلات ***Transformations*** : وهى أى تغير فى المعلومة ، وتشمل الإستبدالات Substitutions ، الإنتقالات ، أو التعديلات .

التضمينات ***Implications*** : وتشمل إقتراح معلومة جديدة عن طريق معلومة معطاه ، مثل إضافة خط إلى مجموعة خطوط عديمة المعنى ، الرعد المتوقع بعد البرق ، رؤية ٤ × ٥ والتفكير فى ٢٠ ، وسماع كلمة خفيف والتفكير فى ثقيل .

نظام الرموز المستخدمة فى التعبير عن فئات النموذج the SOI code system

يتم التعبير عن كل قدرة من القدرات الموجودة فى النموذج برمز يتكون من ثلاثة حروف ، حرف لكل بعد من الأبعاد الثلاثة - العملية ، المحتوى ، والناتج على الترتيب . على سبيل المثال CMS هو رمز القدرة على معرفة منظومات المعانى EFT, cognition of semantic system هو رمز القدرة على تقويم التحويلات الشكلية ،. وتستخدم بعض الحروف مرتان ، لكن ليس فى فئات نفس البعد ، على سبيل المثال ، MMR هو رمز القدرة على تذكر علاقات المعانى ، NSS هو رمز القدرة على الإنتاج التقاربى للمنظومات الرمزية (Guilford, 1986, 231) .

ويمكن تلخيص (Guilford, 1985, 231) نظام الرموز المستخدم فى التعبير عن فئات النموذج كما يلى :

العمليات	المحتويات	النواتج
معرفة C	شكلى F	وحدات U
تذكر M	رمزى S	فئات C
إنتاج تباعدى D	معانى M	علاقات R
إنتاج تقاربى N	سلوكى B	منظومات S
تقويم E		تحويلات T
		تضمينات I

خطوات إنشاء نموذج بنية العقل : Steps in development of the SOI model

قام جيلفورد وهوفنز (Guilford & Hoepfner,1971,22-27) بشرح خطوات إنشاء النموذج كما يلى :

فى المحاولة الأولى سنة ١٩٥٥ تم تمييز فئات العملية Operational Categories وكانت قدرات المعرفة تحت عنوان إكتشاف Discovery وقدرات الإنتاج التقاربى كانت تسمى قدرات الإنتاج Production abilities والإنتاج التباعدى كان يسمى التفكير التباعدى Divergent thinking والتوازى الطبيعى لفئتى الإنتاج لم يكن قد ظهر بعد ، فقد كان بينهما تباين عام . وكانت فئات المحتوى للقدرات الشكلية Figural والبنائية Structural والمفاهيمية Conceptual متميزة ، لكن كان ذلك داخل عمليات الإنتاج والإكتشاف فقط .

والمحاولة الثانية تبعت المحاولة الأولى بسرعة . وفى هذا العرض للنظرية كان خمس فئات للعملية بنفس الأسماء الموجودة فى النموذج عدا إستخدام التفكير التباعدى والتفكير التقاربى بدلاً من الإنتاج التباعدى والإنتاج التقاربى . وتم تمييز فئات المحتوى الثلاث الشكلية ، والبنائية ، والمفاهيمية داخل العمليات الخمس . وبدأت مفاهيم الناتج فى الظهور ، لكنها إختلفت من عملية لآخرى . فقد تم تمييز ستة نواتج مختلفة لفئات قدرات المعرفة والإنتاج التباعدى ، وخمسة نواتج بالنسبة للإنتاج التقاربى ، واثنين للذاكرة ، وثلاثة للتقويم . وأسماء النواتج كانت تختلف عن تلك الموجودة حالياً ، وكذلك تختلف تلك الأسماء من عملية لآخرى .

وفى سنه ١٩٥٧ وبعد شرح مشروع بحث الاستعدادات ، تم إستخدام كلمة إنتاج Production بدلاً من تفكير Thinking فى فئات التقاربى والتباعدى . حيث كان عنوان إنتاج المعلومات يبدو أفضل لشرح العملية أكثر من كلمة تفكير . وفئات المحتوى الثلاث كانت هى نفسها التى استخدمت سابقاً . وتم إستخدام نواتج أكثر قليلاً مما سبق ، لكن لم يتم الإعتراف بأن نفس مفاهيم الناتج يمكن أن تطبق على كل فئات العملية .

وفى العام التالى تم حل مشكلة مفهوم الناتج ، وتم وضع النموذج الكامل كما يظهر الآن . وذلك بتطبيق نفس مفاهيم الناتج فى كل العمليات ، وتم إجراء تعديل جوهرى آخر وذلك بإضافة فئة المحتوى السلوكى Behav-ioral content وكانت هذه الإضافة علي أساس تأملى محض ، ولم يكن هناك أسس إمبريقية لهذه الإضافة الخاصة بقدرات المعرفة السلوكية ، إلا

أن ثورنديك Thorndik كان قد إقترح وجود الذكاء الإجتماعى Social intelligence وأيدت الخبرات اللاحقة وجود هذا الجانب للمحتوى فى نظرية بنية العقل .

وتم إجراء تغيير فى النموذج سنة ١٩٥٨ ، حيث تم تغيير عنوان المحتوى البنائى Structural إلى المحتوى الرمزى Symbolic والسبب فى ذلك هو الخوف من التداخل مع ناتج المنظومات System لأن النظام Sys-tem فيه بناء Structure .

الذكاء الإجتماعى : Social intelligence

تعريف الذكاء الاجتماعى :

يرى البعض أنه يمكن إزالة الغموض الذى يحيط بمفهوم الذكاء الإجتماعى عن طريق تحليل نوعين من المشكلات هما : مشكلات فهم سلوك الناس بالاتصال وجها لوجه ، وسلوك التعاطف Empathy وسلوك إدراك الشخص Person perception وسلوك الحساسية الإجتماعية S ocial sensitivity ، وكذا مشكلات التأثير على سلوك الآخرين والتحكم فيه . وقد تم التمييز بين هاتين المشكلتين منذ وقت طويل ، ولكن العمل المنظم الذى تم لفهم هذه الظاهرة كان قليلاً (Guilford & Hoepfner , 1971,25) .

ويرى جيلفورد أن سبيرمان Spearman كان على درجة كبيرة من البصيرة عندما إقترح (ضمن أنواع العلاقات العشرة التى تؤلف

قانون إدراك العلاقات عنده) مايسمية بالعلاقات السيكولوجية Psychological relations وعرف سبيرمان هذه القدرة بأنها إدراك أفكار ومشاعر الآخرين والحكم عليها ، وأوضح سبيرمان أن معرفة الحالات العقلية للآخرين تعتبر حالة لتربية العلاقات Education of relations حيث إعتقد أن أى فعل ذكى يمكن تصنيفة على أنه تربية علاقات (Guilford,1967,237) .

وتثير هذه المفاهيم الإهتمام بمفهوم آخر مرتبط هو «التعاطف» "Empathy" والذى يعنى فى جوهره فهم الأحداث الإنسانية والإجتماعية ، وهو أقرب إلى لعب دور الآخر أو تمثيل دوره عن طريق تفهم حالته المعرفية والوجدانية دون حاجة إلى الإندماج فيها على النحو الذى يتطلبة التعاطف Empathy (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢ أ ، ٤٠٨ - ٤٠٩) .

وحدد الباحثون فى مجال علم النفس التعاطف بطرق متنوعة ، فمنهم من نظر إليه على أنه الإستبصار الإجتماعى ، واخرون على أنه القدرة على فهم الحالة الوجدانية لشخص آخر ، وحديثاً تم تحديد التعاطف على أنه الإستجابة الوجدانية للحالة الإنفعالية لشخص آخر (عبد العال عجوة ، ١٩٩٢ ، ١٢٩) .

وفى نفس الإتجاه كان علماء علم النفس الإجتماعى قد وجهوا الأنظار إلى مشكلة « إدراك الشخص » فى حالات التفاعل الإنسانى Human interaction وميز برونر وتاجورى Bruner and Tagiuri بين ثلاث أنواع من المشكلات فى هذا المجال الأولى تتعلق بمعرفة الإنفعالات من

التعبيرات الملاحظة ، والثانية تتعلق بالحكم على السمات الشخصية من خلال العلامات الخارجية External signs ، والثالثة تختص بالمعلومات عن إنطباعات الأشخاص الآخرين ، والمشكلتين الأولى والثانية مرتبطتين إرتباطاً عاليا (Guilford,1967,237) .

ويرى فؤاد أبو حطب (١٩٩٢ أ ، ٤٠٩ - ٤١٠) أن التحول إلى دراسة « إدراك الأشخاص » يعد إقتراباً إلى موضوع « الذكاء الإجتماعى » بمعناه الأصلى ، لأنه يتضمن إدراك الأشخاص فى مواقف التفاعل الإنسانى . وأن الذكاء الإجتماعى (العلاقة السيكولوجية عندسبيرمان أو إدراك الأشخاص عند برونر وتاجورى) هو القدرة على تذكر أو تجهيز المعلومات (تفكير) عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية ، وهى قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين مثل ، المعلمون والأطباء والأخصائيون الإجتماعيون والنفسيون ورجال السياسة والدعاية والإعلان .

وأوضح ثورنديك Thorndike أنه يوجد جانب للشخصية يمكن تسميتة « الذكاء الإجتماعى » وهذا الجانب منفصل عن الذكاء العيانى Concrete intelligence والمجرد Abstract (Guilford & Hoepfner,1971,258) . وعرف ثورنديك (chen&Michael,1993,619) - الذكاء الإجتماعى بأنه القدرة على فهم وقيادة الرجال والنساء والأولاد والبنات - ليعملوا بحكمة فى العلاقات الإنسانية Human relations .

وعرفت هنت Hunt الذكاء الإجتماعى بإنه القدرة على التعامل مع الناس كما تظهر فى القدرة على إصدار الأحكام فى الموقف الإجتماعى ، والقدرة على تذكر الأسماء والوجوه ، والقدرة عى التعرف على حالة المتكلم النفسية ، والقدرة على ملاحظة السلوك الإنسانى وأخيراً روح المرح والدعابة (حسين الدرينى ، ١٩٨٤ ، ٤) .

وقام جيلفورد بإنشاء نموذج لعوامل الشخصية يشمل أربعة عشر عاملاً من بينها عامل العلاقات الشخصية Personal relations ويعرفه بأنه العلاقات الشخصية الجيدة والتعامل الجيد مع الآخر) (Guilford,1975) .

ويعرف زان (Zhan,1996) الذكاء الإجتماعى بأنه الناتج الإجتماعى Social product الذى يؤسس ، إلى حد كبير ، على الخبرات الإجتماعية للفرد وعرف سوزرلاند (Sutherland,1991,285) الذكاء الإجتماعى بإنه تطبيق الذكاء فى التعامل مع الآخرين .

كما عرف حامد زهران (١٩٨٤ ، ٢٢٥ - ٢٢٦) الذكاء الإجتماعى بأنه القدرة على إدراك العلاقات الإجتماعية ، وفهم الناس والتفاعل معهم ، وحسن التصرف فى المواقف الإجتماعية ، مما يؤدى إلى التوافق الإجتماعى ، ونجاح الفرد فى حياته الإجتماعية . ويؤكد على أن السلوك الذى يدل على الذكاء الإجتماعى سلوك مركب يتضمن عدة قدرات تعبر كل منها عن أحد مظاهر الذكاء الإجتماعى ، وهناك مظاهرعامة ومظاهر خاصة يبدو فيها الذكاء الإجتماعى .

أما عن المظاهر العامة التى يبدو فيها الذكاء الإجتماعى فأهمها مايلى :

التوافق الإجتماعى : ويتضمن السعادة مع الآخرين والإلتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الإجتماعية والإمتثال لقواعد الضبط الإجتماعى وتقبل التغير الإجتماعى ، والتفاعل الإجتماعى السليم ، والعمل لخير الجماعة ، ممل يؤدى إلى تحقيق الصحة الإجتماعية .

الكفاءة الإجتماعية : وتتضمن الكفاح الإجتماعى وبذل كل جهد لتحقيق الرضا فى العلاقات الإجتماعية ، وتحقيق توازن مستمر بين الفرد وبيئته الإجتماعية لإشباع الحاجات الشخصية والإجتماعية .

النجاح الإجتماعى : ويتضمن النجاح فى معاملة الآخرين ، ويتجلى النجاح فى الإتصال الإجتماعى الفعال .

ومن المظاهر الخاصة التى يبدو فيها الذكاء الإجتماعى ما يلى :-

حسن التصرف فى المواقف الإجتماعية : ويتضمن ذلك « حسن التصرف » و« اللباقة » فى ضوء المعايير الاجتماعية فى المواقف الاجتماعية العامة ومواقف القيادة والتبعية ومواقف التفاعل الاجتماعى . كل هذا دون إحراج للفرد أو للآخرين ودون اللجوء إلى الكذب والخداع .

التعرف على الحالة النفسية للآخرين : ويتضمن ذلك قدرة الفرد على

التعرف على حالة الآخرين التى تعبر عن كلامهم وحركتهم كما فى حالة الفرح أو الغضب أو الثورة أو اليأس .

القدرة على تذكر الأسماء والوجوه : ويتضمن ذلك إهتمام الفرد بالآخرين مما يساعده على تذكر وجوههم وأسمائهم .

سلامة الحكم على السلوك الإنسانى : ويرتبط بالقدرة على التنبأ بالسلوك الإنسانى من بعض المظاهر أو الأدلة البسيطة . ويتجلى ذلك فى « الفراسة الإجتماعية » كما تظهر فى القدرة على التعرف على حالة المتحدث من خلال بعض المظاهر البسيطة مثل تعبيرات الوجه والكلام أو من ملاحظة بعض العلاقات بين المتغيرات السلوكية ومتغيرات أخرى .

روح الدعابة والمرح : ويتضمن ذلك القدرة على فهم « النكتة » ويظهر ذلك فى القدرة على الإشتراك مع الآخرين فى مرحهم ودعابتهم وظهور علامات المحبة والألفة المتبادلة مع الآخرين .

ويعتمد الذكاء الاجتماعى (فاروق عثمان ، ١٩٧٧ ، ٤٣) على ثلاث مهارات أساسية هى :

التعبير الإجتماعى : إذا كانت القدرة على التعبير الإنفعالى تنطوى على تلقائية وصدق المشاعر فإن القدرة على التعبير الإجتماعى تنطوى على ترجمة الأفكار إلى كلمات وألفاظ .

الحساسية الإجتماعية : ويقصد بها الوعى بالقواعد المستترة وراء أشكال

التفاعل الإجتماعى اليومى وتتوقف إجادة هذه المهارة على الإنتباه الجيد للآخرين والإنصات لهم وملاحظة سلوكهم جيداً إذ أن ذلك يجعله أكثر حساسية لإستقبال الإشارات الصادرة فى موقف التفاعل الإجتماعى والتى قد يفضلها شخص اخر أقل درجة فى الحساسية الإجتماعية .

الضبط الإجتماعى : وهو مهارة لعب الأدوار أو نوع من التمثيل الإجتماعى . فالشخص الذى يتمتع بمستويات عالية من الضبط الإجتماعى هو من يمكنه أن يقوم بأدوار إجتماعية متنوعة بكل حنكة ولباقة .

ويعرف فاخر عاقل (١٩٧١ ، ١٠٦) الذكاء الإجتماعى بأنه حسن التصرف فى المواقف الإجتماعية . كما يعرفه جاردنر Gardner (عن : فؤاد أبو حطب ، أمين سليمان ، ١٩٩٥ ، ٩) بأنه الشعور بالآخرين .

ويعرف شنيدر (Schneider, 1976) الذكاء الإجتماعى بأنه هو الذى يجعل الفرد أكثر كفاءة فى معرفة وفهم الناس الآخرين ، والإقبال على المواقف الإجتماعية ، والحصول على أكبر منفعة منها . كما يعرفه واليرمفتكل (Wallhermfechtel, 1977) بأنه مجموعة قدرات عن طريقها يستطيع الفرد تمييز وتفسير جوانب عديدة للمواقف الإجتماعية .

ويذكر فورد وتيساك (Ford & Tisak, 1983, 197) أن مفهوم الذكاء الإجتماعى له معانى متنوعة ، وهذه المعانى إستخدمت واحدا من

ثلاثة معايير لتعريف الذكاء الإجتماعي وهذه المعايير هي :

المعيار الأول : وهو معيار ضيق يشير إلى حل شفرة المعلومات الإجتماعية Decoding of social information. ومن خلال وجهة النظر هذه ، فإن الذكاء الإجتماعي يتم تمثيله بواسطة مهارات كالقدرة على قراءة إشارات غير لفظية أو عمل إستدلالات إجتماعية دقيقة كما أن أخذ الدور Role taking ، وإدراكات الشخص Person perception ، والفراسة الإجتماعية Social insight ، والوعي المتبادل بين الأشخاص Interpersonal awareness تعتبر علامات دالة على الذكاء الإجتماعي في ضوء هذا المعيار .

المعيار الثاني : إستخدم هذا المعيار الفاعلية Effectiveness أو التكيف Adaptiveness في الأداء الإجتماعي للشخص Social performance لتعريف الذكاء الإجتماعي في حدود نتائج السلوك Behavioral outcomes ، وأن المهارات المعرفية الإجتماعية Social cognitive skills تعتبر مقدمات هامة لهذه النتائج .

المعيار الثالث : يتم تعريف الذكاء الإجتماعي في ضوء هذا المعيار ، بأنه ما يقاس باختبارات الذكاء الإجتماعي .

واستخدم فورد وتيساك (Ford & Tisak, 1983 , 197) معيار

الفاعلية فى تعريف الذكاء الإجتماعى . وهذا المعيار - كما يرى فورد وتيساك - متطابق مع عدد من مفاهيم الذكاء ، على سبيل المثال ، عرف بياجيه Piaget الذكاء على أنه تكيف الشخص مع بيئته . ويصف سترنبرج Sternberg الذكاء بأنه تكيف مقصود للبيئة التى يجد فيها الفرد نفسه . وعرف نيسر Neisser الذكاء على أنه التصرف بلياقة Appropriotely نحو الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى .

ويعرف مارلو (Marlowe, 1986, 52) الذكاء الإجتماعى بأنه القدرة علي فهم مشاعر ، وأفكار ، وسلوك الأشخاص ، فى مواقف التفاعل بين الأشخاص Interpersonal situations وعلى العمل بلياقة على أساس هذا الفهم . إنه (أى الذكاء الإجتماعى) مركب من مجموعة مهارات حل المشكلة التى يستطيع الفرد من خلالها أن يحل المشكلات الخاصة بالتفاعل بين الأشخاص ويبتكر نواتج إجتماعية نافعة Creat useful social production لذلك فإن الذكاء الإجتماعي يمكن أن يتعادل مع الكفاءة الإجتماعية social competence .

وحدد ونج وداى وماكسويل (Wong&Day&Maxwell,1995) مفهوم الذكاء الإجتماعى على أساس أنه مكون من جانبين هما : **الأول** : الجانب المعرفى للذكاء الإجتماعى Cognitive social componant : ويتضمن قدرة الفرد على فهم أو حل رموز السلوك اللفظى وغير اللفظى للآخرين . **والثانى** : الجانب السلوكى للذكاء الإجتماعى Behavioral social componant ويتضمن مدى فاعلية الفرد فى التفاعل مع

أشخاص آخرين وأن يكون فى استطاعته المحافظة على المحادثة مع شخص آخر .

ويعرف والتر (Walter,1992) الذكاء الاجتماعى بأنه القدرة على إستخدام المهارات الإجتماعية فى السياق الإجتماعى المناسب .

ويذكر جيلفورد (Guilford,1985,232) أن المحتوى السلوكى Behavioral content فى نموذج بنية العقل يمثل المعلومات عن الحالة العقلية Mental states وعن سلوك الأشخاص ، كما تنقل بواسطة الحركات المعبرة - لغة الجسم - وأن القدرات التى تشمل المعلومات السلوكية تسمى بالذكاء الإجتماعى .

ويرى جيلفورد (Guilford,1985,258) أن فئة المحتوى السلوكى أظهرت جوانب إمبريقية جديدة محتلة لمشكلات الذكاء الإجتماعى . وتشمل هذه الفئة (٣٠) قدرة متضمنة فى الذكاء الإجتماعى ، كما تم تحديدها فى نموذج بنية العقل ، ست قدرات للتعامل مع النواتج المختلفة للمعلومات ضمن كل فئة من فئات العمليات الخمس .

ويعرف جيلفورد (Guilford,1967,77) المحتوى السلوكى بأنه المعلومات غير اللفظية المتضمنة فى التفاعلات الإنسانية . وفى ضوء هذا المفهوم تكون المعرفة ، والإنتباه ، والادراكات ، والأفكار ، والمشاعر ، والرغبات ، والعواطف ، والمقاصد ، والأفعال للأشخاص الآخرين وأنفسنا ذات أهمية كبيرة فى فهم الذكاء الإجتماعى .

وإذا نظرنا إلى القدرات التى تم تصنيفها على أساس المحتوى ، فى نموذج جيلفورد لبنية العقل ، فإننا نجد أربعة أنواع للذكاء . فالقدرات التى تتناول إستخدام البيانات التى تعتمد على الأشكال يمكن أن ينظر إليها على أنها الذكاء العيانى Concrete intelligence ، وفى القدرات التى تتصل بالمحتوى الرمزى واللغوى نجد نوعين للذكاء المجرد Abstract intelligence ، وفى العمود الخاص بالجانب السلوكى نجد ما يمكن أن يوصف بأنه الذكاء الإجتماعى Social intelligence الذى يساعدنا على فهم سلوك الغير وفهم سلوكنا أنفسنا وهو أمر غير لفظى . والقدرات فى منطقة الذكاء الإجتماعى ذات أهمية كبيرة بالنسبة للأفراد فى علاقتهم مع الغير وتعاملهم معهم فلها أهميتها بين المعلمين والمعالجين والسياسيين والقادة (جابر عبد الحميد ، ١٩٧٥ ، ١٩٧) .

وأثبت أوسليفان وجيلفورد(O'sullivan&Guilford,1975,256) أن الأشخاص ذوى القدرة على التفكير فى مختلف الحلول الإجتماعية أو التحكم فى تعبيرات الوجه يوصفون بأنهم موهوبون فى ناحية الإنتاج التباعدى السلوكى ، وأن الأفراد الذين ينجحون فى الإستجابة الإجتماعية الصحيحة يظهرون إنتاجاً سلوكياً تقاربياً ، وأن أولئك الذين يتخذون قرارات إجتماعية حكيمة هم أفضل مقيمين سلوكيين ، بينما أولئك الذين لاينسون المواقف السلوكية التى تمر بخبراتهم يكون لديهم ذاكرة سلوكية متفوقة .

وقام هندركس وجيلفورد وهوفنر (Guilford& Hoepf-

ner,1971,626-627) بتعريف قدرات الإنتاج التباعدى السلوكى كما يلى :

- **الإنتاج التباعدى للوحدات السلوكية (DBU)** : هى القدرة على إنتاج عدد من الأفعال أو الحالات السلوكية التى تتصل بالمشاعر ، والمقاصد ، والميول المتعلقة بتعبيرات الوجه ، ولغة الجسم .

- **الإنتاج التباعدى للفئات السلوكية (DBC)** : هى القدرة على إنتاج معلومات سلوكية وعلى تجميع ملامح مشتركة لهذه المعلومات تبعاً لتشابه خواصها .

- **الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية (DBR)** : هى القدرة على التعامل مع أزواج الأشخاص بحيث يظهر الشخص إتصالات محققة وأنماط علاقة ضمن قاعدة المعلومات المزود بها .

- **الإنتاج التبادى للمنظومات السلوكية (DBS)** : هى القدرة على إنتاج معلومات سلوكية تظُهر تفاعل معقد لأنواع الإنفعالات المختلفة التى تجسم تتابع الأحداث لأشخاص متفاعلة .

- **الإنتاج التباعدى للتحويلات السلوكية (DBT)** : هى القدرة على إعطاء نتائج بديلة تعبر عن تفسيرات مختلفة لمعلومات خاصة بالتفاعل الإجتماعى .

- **الإنتاج التباعدى للتضمينات السلوكية (DBI)** : هى القدرة على تفصيل Elaborate النتائج المحتملة الناشئة عن موقف تفاعلى .

وعـــرف أوســـلـــيـــفـــان وجـــيـــلـــفـــورد (O'sullivan & Guil-ford,1975,256-260) قدرات المعرفة السلوكية كما يلى :

- **معرفة الواحدات السلوكية (CBU)** : وهى القدرة على فهم الوحدات السلوكية . وتعرف الوحدات فى المحتوى السلوكى بأنها التعبير الذى يوصل الشعور ، والإهتمام ، أو الإتجاه . مثل الوحدات التى تشمل تعبيرات الوجه ، ونبرات الصوت ، وإشارات الأيدى ، وأوضاع الجسم .

- **معرفة الفئات السلوكية (CBC)** : وهى القدرة على التعميم من المعلومات السلوكية .

- **معرفة العلاقات السلوكية (CBR)** : وهى القدرة على فهم العلاقات السلوكية ، وهذه القدرة تشمل مكونين : **الأول** : هو القدرة على فهم العلاقات بين الوحدات السلوكية ، **والثانى** : هو القدرة على فهم العلاقات الإجتماعية بين الأشخاص .

- **معرفة المنظومات السلوكية (CBS)** : وهى عبارة عن تتابع السلوك الإجتماعى من حيث مشاعر واهتمامات الأشخاص ، أو هى إرتباطات معقدة بين ثلاث خصائص أو أكثر .

- **معرفة التحويلات السلوكية (CBT)** : هى قدرة الفرد على إعادة تحديد معانى الوحدات السلوكية ، والعلاقات السلوكية .

- **معرفة التضمينات السلوكية (CBI)** : وهى قدرة الفرد على فهم نتائج

السلوك ، أو هى الحساسية للمشكلات الإجتماعية .

وعرف أبو العزايم الجمال (١٩٧٩ ، ٢٤٥ - ٢٤٦) بعض قدرات المحتوى السلوكى وهى :

- **ذاكرة الوحدات السلوكية (MBU)** : وهى القدرة على تذكر مفردات أو بنود مواقف سلوكية منفصلة .
- **ذاكرة العلاقات السلوكية (MBR)** : وهى القدرة على تذكر الإرتباطات أو العلاقات بين وحدات أو بنود المواقف السلوكية .
- **الإنتاج التقاربى للوحدات السلوكية (NBU)** : وهى القدرة على إنتاج معلومات سلوكية من معلومات سلوكية موضوعة فى صورة مفردات أو بنود بحيث تكون هذه المعلومات محددة مسبقاً .
- **الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية (NBR)** : وهى القدرة على إدراك الإرتباطات أو العلاقات السلوكية الموضوعة والمحددة بين المواقف السلوكية .
- **تقويم الوحدات السلوكية (EBU)** : وهى القدرة على تقويم مفردات أو بنود المواقف السلوكية .
- **تقويم العلاقات السلوكية (EBR)** : وهى القدرة على تقويم الإرتباطات أو العلاقات بين وحدات أو بنود المواقف السلوكية .

وحدد المؤلف التعريف الإجرائى للذكاء الإجتماعي فى ضوء نموذج جليفورد

لبنية العقل كما يلي :

الذكاء الإجتماعي هو : القدرة على فهم سلوك الآخرين والتفاعل معهم بنجاح كما تظهر فى القدرة على معرفة العلاقات السلوكية ، والقدرة على تذكر العلاقات السلوكية ، والقدرة على الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية ، والقدرة على الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية ، والقدرة على تقويم العلاقات السلوكية .

الفرق بين الذكاء الإجتماعى والذكاء الشخصى :

إقترح فؤاد أبو حطب (١٩٩٢ أ، ٤١٧) ، من خلال نموذجه المعرفى المعلوماتى ، نمط من الذكاء أسماه الذكاء الشخصى وحجته في ذلك أن المفاهيم العديدة التي تتصل بالذكاء الإجتماعى لم تميز تمييزاً واضحاً بين مايمكن أن نسيمه « الوعى بالذات » و «الوعى بالآخرين » . وقد وجد فؤاد أبو حطب أنه من الملائم أن يقتصر مفهوم الذكاء الإجتماعى على النوع الثاى فقط . أما الوعى بالذات فيعد مسألة أخرى تتصل في جوهرها بالمعلومات التى تتصل بالمدركات والأفكار والمشاعر وغيرها التى تتصل بالفرد ذاته وليس بغيره ، كل هذا يهدف إلى الوعى من ناحية ثم محاولة التحكم في الذات وإدارتها من ناحية أخرى .

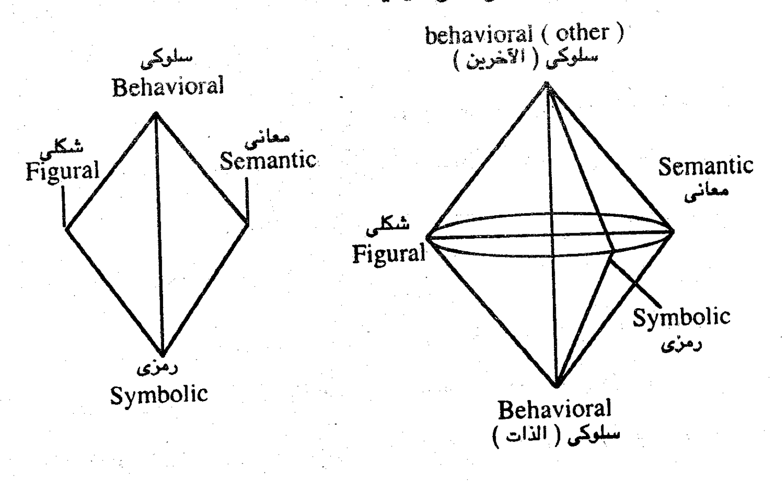
ولقد تنبه سبيرمان مبكراً إلى ما أسماه « قانون إدراك الخبرة » إلا أنه لم يتناوله بالتفصيل الملائم كما فعل مع قوانينه الكمية والكيفية الأخرى . ويقصد سبيرمان بهذا القانون أن كل خبرة تتم ممارستها تميل إلى أن

تستدعى معرفة مباشرة بخصائصها وبصاحبها . ويقصد بالخبرة عنده كل ما ينتقل إلى الإنسان عن طريق حواسه ، وجميع الحالات الوجدانية وجميع العمليات المعرفية . وحين تمر الذات بأى من هذه الخبرات فإنها تميل إلى إدراك خصائص هذه الخبرة وإدراك الذات النشطة فى نفس الوقت . وهكذا فإن مفهوم إدراك الخبرة عند سبيرمان قريب الشبه بمفهوم فؤاد أبو حطب عن الذكاء الشخصى (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩١ ، ١٧) .

ويذكر جيلفورد فى كتابه « طبيعة الذكاء » (" The nature of human intelligence " Guilford, 1967, 234) تحت عنوان معلومات الذات Informationa of self ، أنه بالإضافة إلى نوع المعلومات التى تتضمن معرفة وإدارة الآخرين ، يوجد معلومات تختص بمعرفة وإدارة أنفسنا . فنحن لا نعرف فقط ، لكننا نعرف أننا نعرف ، ونعرف أن لدينا مشاعر ، وإنفعالات ، واهتمامات ، وأفعال . ومن المثمر أن تكون خططنا الشخصية فى العمل ، واستراتيجياتنا ، وحيلنا Tactics مناسبة ، وكل ذلك يعمل مع ماذا نفعل وكيف نفعل ، كأشكال للمعلومات السلوكية ، وتتم أيضاً فى شكل أنواع مألوفة لنواتج المعلومات . والإرتباط المباشر بين فئتى المعلومات السلوكية عن الآخرين والمعلومات السلوكية عن الذات يمثل ظاهرة التعاطف Empathy .

وميز جيلفورد (Guilford, 1967, 138) بين المعلومات السلوكية عن الآخرين والمعلومات السلوكية عن الذات فى الشكل رقم (٤) ، حيث يمثل الشكل الرباعى الموجود على اليسار فئات المحتوى (شكلى ، رمزى ،

معانى ، سلوكى) الموجودة فى نموذج جيلفورد ، وعند التمييز بين المعلومات السلوكية عن الاخرين والمعلومات السلوكية عن الذات فإننا نحتاج إلى الشكل الرباعى المزدوج على اليمين .



شكل (٢) أنواع المحتويات عند جيلفورد

ومع ذلك فإن جيلفورد (فؤاد أبو حطب ، أمين سليمان ، ١٩٩٥ ، ٢) فى نموذجه لبنية العقل لم يميز بين الذكاء الإجتماعى والذكاء الشخصى وقام بدمجها معا فى فئة واحدة هى فئة المحتوى السلوكى ، مع الوعى باحتمال وجود نوعين مختلفين من الذكاء فى تلك الفئة . وأشار جيلفورد (Guilford, 1967, 77) إلى المحتوى السلوكى على أنه المعلومات التى تتسم فى جوهرها بأنها غير لفظية وتشمل التفاعل الإجتماعى الذى يتطلب فهم أفكار ورغبات ومشاعر وإنفعالات ومقاصد وأفعال الأشخاص

الآخرين وأنفسنا . وركز جيلفورد فى أبحاثه على القسم الأول من معنى المحتوى السلوكى - أى ما يتصل بفهم الأشخاص الآخرين - وهو في جوهره الذكاء الإجتماعى . أما القسم الثانى والذى يتصل بفهم الذات فلم يحظ باهتمام جيلفورد .

ويشير جاردنر إلى وجود ستة أنواع من الذكاء ، يوجد لدى معظم الناس خليط منها ، ويكاد كل شخص أن يكون بارزاً فى واحد منها على الأقل وهى : الذكاء اللغوى ، الذكاء الموسيقى ، الذكاء المنطقى ، الذكاء الحيزى ، الذكاء البدنى ، والذكاء الشخصى (حسن مرضى، ١٩٩٤ ، ١٠٩) .

ويحدد جاردنر خصائص الذكاء الشخصى بأنها تتصل بتعامل الفرد مع مشاعره وقدرته على التمييز بينها وتسميتها وتحويلها إلى صيغ رمزية ، والإعتماد عليها فى فهم المرء لسلوكه وتوجيهه . ويتخذ الذكاء الشخصى فى صورته البدائية هيئة التمييز بين مشاعر اللذة والألم ، وحينئذ يقرر المرء على أساس هذا التمييز إما الإندماج فى الموقف أو الإنسحاب منه . أما الذكاء الشخصى فى صورته المتقدمه فإنه يعين الإنسان على إدراك حالاته الإنفعالية فى صورتها المعقدة والمتمايزة وترميزها . ويرى جاردنر أن هذه الصورة المتطورة من الذكاء داخل الفرد تظهر بشكل واضح لدى فئات معينة منها الروائيون الذين يمكنهم التعبير عن مشاعرهم بالإستبطان ، والمعالجون الذين يتسمون بالقدرة على فهم الذات (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢ ب ، ١٣) .

ويعرف فؤاد أبو حطب وأمين سليمان (١٩٩٥ ، ٥٦) الذكاء الشخصى

بأنه عملية عقلية تتطلب حسن المطابقة بين التقرير الذاتى Self - report للمفحوص عن عالمه الداخلى ، ومحكات موضوعية مرتبطة تقبل الملاحظة الخارجية .

كما عرف جاردنر (عن : فؤاد أبو حطب ، أمين سليمان ، ١٩٩٥ ، ٥) الذكاء الشخصى بأنه عملية عقلية تتصل بتعامل الفرد مع مشاعره وقدرته على التمييز بينها ، وتسميتها وتحويلها إلي صيغ رمزية والإعتماد عليها في فهم المرء لسلوكه وتوجيهه .

ويتضح أنه فى حين يركز أبو حطب فى تعريفه للذكاء الشخصى على كيفيه قياسه من خلال حساب الفرق بين درجات المفحوص فى التقرير الذاتى ودرجاته فى الإختبار الموضوعى لنفس السمة المقاسة ، نجد أن جاردنر يركز فى تعريفه للذكاء الشخصى على خصائص هذا الذكاء (فؤاد أبو حطب ، أمين سليمان ، ١٩٩٥ ، ٥) .

ويفترض فؤاد أبو حطب (١٩٩٢ ب ، ١٧) أن العلاقة بين الذكاء الشخصى والذكاء الإجتماعى مرتفعة . ويرى أن السؤال الجوهرى هو : أي منهما هو المؤثر فى الآخر ؟ وبعبارة أخرى هل إدراك الشخص لذاته وفهمها هو إنعكاس لإدراكه للآخرين ؟ أم أنه يدرك الآخرين كمرآة تنعكس فيها خصائصه الشخصية .

ويرى البعض أن الحكم على الآخر (أي الذكاء الإجتماعى) يجب أن يسبقه معرفه بالذات (أى الذكاء الشخصى) (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢ أ ،

٤١٩) .

وتتلخص إستراتيجية قياس الذكاء الشخصى فى إختيار أحد جوانب السلوك الإنسانى كما يتحدد بمتغير مستوى المعلومات ، والبحث عن المعادل الموضوعى له كما يتمثل فى صورة محك يرتبط به ، ويطلب من الشخص أن يقرر ذاتياً مدى توافر الخاصية موضع الإهتمام فيه ثم تقاس هذه الخاصية ذاتها لديه بمقياس المحك . وفى ضوء معيار حسن المطابقة بين التقرير الذاتى والمحك تتحدد درجة الذكاء الشخصى للمفحوص (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢ ب ، ١٨) .

والمؤلف فى الدراسة الحالية يتناول الذكاء الإجتماعى - كما تناوله جيلفورد فى أبحاثه - على أساس أنه فهم الأشخاص الآخرين .

عوامل الذكاء الإجتماعى :

أول دراسة عاملية أجريت فى ميدان الذكاء الإجتماعى كانت دراسة ثورنديك Thorndike عام ١٩٣٦ والذى حلل فيها الإختبارات الفرعية التى يتألف منها إختبار جورج واشنطون للذكاء الإجتماعى . وقد إستخرج ثورنديك ثلاثة عوامل . وحينما وجد أن العامل المركزى الأول تشعبت به جميع الإختبارات تشعباً عالياً إستنتج أن العامل اللفظى يفسر معظم التباين فى إختبارات الذكاء الإجتماعى (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢ أ ، ٤١٢) .

ويرى جردمان (Gerdeman, 1976) أن الذكاء الإجتماعى يمكن بحثه وتحديده كمفهوم باعتباره مركب من عدة قدرات أفضل من إعتباره

قدرة واحدة . ويتفق ذلك مع ما توصل إليه مارلو (Marlowe,1986, 52) من أن التنوع الواسع لتعريفات الذكاء الإجتماعى يوضح أنه بناء متعدد الجوانب Multidimensional construct وهذا يوضح (Chen & Michael, 1993, 619) أن بناء الذكاء الإجتماعى معقد للغاية وأن نموذج العامل الواحد لا يكون كافياً لشرحه .

وقد تناول كل من كواتسك (Koatsch, 1975) وولف (Wolfe, 1976) الذكاء الإجتماعى على أنه مكون من جانبين هما : الجانب المعرفى للذكاء الإجتماعى Cognitive social componant ، والجانب السلوكى للذكاء الإجتماعى Behavioral social componant .

وفى الجانب المعرفى للذكاء الإجتماعى ، ميز جونس (Jones, 1996) بين نوعين من الذكاء الإجتماعى هما : الذكاء الإجتماعى المتبلر Crystal-lized Social intelligence ، والذكاء الإجتماعى السائل Fluid Social intelligence .

واشتمل نموذج جرينسبان Greenspan's model للذكاء الإجتماعى على عاملين هما : الإدراك الإجتماعى ، والفراسة الإجتماعية (Cun-ningham, 1997) .

وعرف شنيدر (Schneider, 1976) الذكاء الإجتماعى على أنه مكون من ثلاث عوامل هى :

- فهم الأشخاص .

- الإقبال على المواقف الإجتماعية .

- الحصول على أكبر منفعة أو ربح في المواقف الإجتماعية .

وقام كيتنج في دراسته (Keating, 1978) بقياس ثلاثة أبعاد للذكاء الإجتماعي هي :

- علاقة الشخص بالمجتمع .

- الفراسة الإجتماعية Social insight

- النضج الإجتماعي Social maturity

وتناوله فورد وتيساك (Ford & Tisak, 1983) الذكاء الإجتماعي على أنه مكون من ثلاثة عوامل هي :

- فاعلية السلوك الإجتماعي Social behavioral effectiveness

- التعاطف Empathy .

- مهارات بلوغ الهدف Goal attainment .

و توصل مارلو (Marlowe, 1986) إلى وجود خمسة عوامل للذكاء الإجتماعي هي :

- الإتجاه الإجتماعي Social attitude .

- المهارات الإجتماعية Social skills .

- مهارات التعاطف Empathy skills .

- الإنفعالية Emotionality .

- القلق الإجتماعى Social anxiety .

وافترض ونج وداى وماكسويل (Wong & Day & Maxwell, 1995) أربعة أبعاد للذكاء الإجتماعى هى :

- الإدراك الإجتماعى Social perception

- المعرفة الإجتماعية Social knowledge

- الفراسة الإجتماعية Social insight

- السلوك الإجتماعى Social behavior

ويقيس إختبار جامعة جورج واشنطن للذكاء الإجتماعى (حسين الدرينى ، ١٩٨٤) خمسة أبعاد للذكاء الإجتماعى هى :

- القدرة على إصدار الأحكام فى المواقف الإجتماعية .

- القدرة على التعرف على حالة المتكلم النفسية .

- القدرة على تذكر الأسماء والوجوه .

- القدرة على ملاحظة وفهم السلوك الإنسانى .

- القدرة على إدراك وتذوق النكات .

وتعتبر نظرية جيلفورد فى بنية العقل من النظريات القليلة فى الذكاء الإنسانى والتى تضمنت قدرات الذكاء الإجتماعى ، حيث إفترضت وجود (١٢٠) عاملاً مختلفاً للقدرة العقلية تم تنظيمها فى ثلاث جوانب : المحتوى ، العملية ، الناتج . وضمن مساحة المحتوى السلوكى إفترض جيلفورد (٣٠) قدرة عقلية مختلفة مصنفة تبعاً لخمس عمليات عقلية وستة نواتج (O'sullivan & Guilford, 1975, 256) .

ومن أهم البحوث التى تناولت الذكاء الإجتماعي فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل ، بحثين قام بهما جيلفورد وزملاؤه ، البحث الأول : قام به أو سيلفان وجيلفورد (O'sullivan & Guilgord, 1975) لبحث عوامل المعرفة السلوكية فى نموذج جيلفورد ، وتوصلت تلك الدراسة إلى الستة عوامل المفترضة وهى :

- معرفة الوحدات السلوكية .
- معرفة الفئات السلوكية .
- معرفة العلاقات السلوكية .
- معرفة المنظومات السلوكية .
- معرفة التحويلات السلوكية
- معرفة التضمينات السلوكية .

أما البحث الثانى : فقد قام به هندركس وجيلفورد وهوفنر (Guilford

& Hoepfner, 1971, 269 - 277) لدراسة عوامل الإنتاج التباعدى فى المحتوى السلوكى لنموذج جيلفورد لبنية العقل ، وتوصل البحث إلى الستة عوامل المفترضة وهى :

- الإنتاج التباعدى للوحدات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للفئات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للمنظومات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للتحويلات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للتضمينات السلوكية .

وتوصلت دراسة شين وميشيل (Chen & Michael, 1993) إلى خمسة عوامل للذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل وهذه العوامل هى :

- الإنتاج التباعدى لكل نواتج المحتوى السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .
- معرفة الوحدات والعلاقات السلوكية .
- معرفة المنظومات السلوكية .

وقام فافيرو وأخرون (Favero et al., 1979) بدراسة التركيب

العاملى لسبعة عشرة مقياساً للمحتوى السلوكى بنموذج جيلفورد لبنية العقل تمثل عمليات المعرفة (٦ إختبارات) ، والإنتاج التباعدى (١٠ إختبارات) ، والتذكر (إختبار واحد) . وتوصلت الدراسة إلى خمسة عوامل رئيسية هى :

- الإنتاج التباعدى السلوكى بصفة عامة .
- المعرفة السلوكية المتضمنة فى النشاط الذكى العام .
- الإنتاج التباعدى للتحويلات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للمنظومات السلوكية .
- الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية .

وتوصل أبو العزايم الجمال (١٩٧٩) إلى ستة عوامل للذكاء الإجتماعى خاصة بالتذكر والإنتاج التقاربى والتقويم فى المحتوى السلوكى لنموذج جيلفورد لبنية العقل وهذه العوامل هى :

- ذاكرة الوحدات السلوكية .
- ذاكرة العلاقات السلوكية .
- الإنتاج التقاربى للوحدات السلوكية .
- الإنتاج التقاربى للعلاقات السلوكية .
- تقويم الوحدات السلوكية .

- تقويم العلاقات السلوكية .

ومن العرض السابق يتضح أن الذكاء الإجتماعى متعدد الأبعاد وليس بعداً واحداً ، وأن عوامل الذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد تشمل (٣٠) عاملاً هى عوامل المحتوى السلوكى . وتتناول الدراسة الحالية الذكاء الإجتماعى على أساس أنه مكون من عوامل المحتوى السلوكى فى نموذج جيلفورد لبنية العقل .

قياس الذكاء الإجتماعى :

أكد ثورنديك (Guilford, 1967, 77) أن عبارات إختبار الذكاء الإجتماعى يجب أن تتعامل مع موقف حقيقى ومع أشخاص حقيقيين . واستبعد إستخدام الإختبارات اللفظية وعبر عن شكه فى أن الصور يمكن أن تستخدم بدلاً من مواقف الحياة الطبيعية كمادة للإختبار . وأكدت الأبحاث الحديثة خطأ شكه هذا .

واعتقد سبيرمان Spearman (Guilford, 1967, 237) أن القدرة على معرفة الحالة العقلية للآخرين يمكن قياسها بإختبارات من نوع التفسيرات عند بينية Binet ، وإكمال الصور لهيلى Healy ، والتى تتضمن بعض التفاعلات بين الأشخاص . ففى إختبار التفسيرات نجد مجموعة من الصور تتطلب من المفحوص إدراك ما يحدث واستنتاج ما حدث من قبل والتنبأ بما سيحدث بعد ذلك .

وفى ضوء ذلك ، فإننا نحتاج لطريقة قياس يكون فيها معيار الفاعلية

السلوكية Behavioral effectiveness المستخدم فى تعريف الذكاء الإجتماعى مترجم إلى عمليات دقيقة ، ومناسبة ، وعملية بحيث تبقى ، على الأقل ، على بعض من ثراء التفاعلات الإجتماعية فى الحياة الحقيقية) . Ford & Tisak, 1983, 198)

والسبب الرئيسى فى عدم وفاء مقاييس الذكاء الإجتماعى بالغرض منها هو أن معظم هذه المقاييس تم تصميمها بعد إختبارات الذكاء التقليدية ، التى تتكون أساساً من عبارات مجردة وخارج المجال العادى للمشكلات التى تكون ممكنه المواجهة (Ford & Tisak, 1983, 198) .

ولذا يمكن القول (Keating, 1978, 222) بأن إختبارات الورقة والقلم تكون فعاله بالنسبة للذكاء الأكاديمى ولكنها تكون غير فعالة بالنسبة للذكاء الإجتماعى . وأنه من الضرورى للبحوث المستقبلية أن تدرس كل من الجانب المعرفى والجانب السلوكى للذكاء الإجتماعى .

واستنتج جردمان (Gerdeman, 1976) أن محاولة دراسة الذكاء الإجتماعى بواسطة إختبار يستخدم وسائل تصويرية Pictorial وتفاعلية Interactional تكون أفضل من إستخدام إختبار الورقة والقلم الذى ثبت أنه عديم الفائدة . وذلك فى ضوء أن المحتوى السلوكى للذكاء الإجتماعى مرتبط بمواقف الحياة الحقيقية .

ويرى مارلو (Marlow, 1986, 53) أنه عندما يتم تحديد الذكاء الإجتماعى على أساسا الفاعلية الإجتماعية Social effectiveness

ويقاس بواسطة أدوات غير مختلطة مع متطلبات القدرة الأكاديمية Acadimic ability فإنه يكون محدد ومميز .

ولعل الإختبار الهام ، بل ربما الوحيد ، الذى ظهر فى الميدان لقياس الذكاء الإجتماعى ، متأثراً بأفكار ثورنديك ومتجاوزاً تحفظاته على طرق القياس هو إختبار جامعة جورج واشنطن للذكاء الإجتماعى من إعداد موس Moss وهنت Hunt وأمواك Amwake و ودوارد Woodward . ويتكون هذا الإختبار من خمسة أجزاء هى : التصرف فى المواقف الإجتماعية ، التعرف على الحالة النفسية للمتكلم ، تذكر الأسماء والوجوه ، الحكم على السلوك الإنسانى ، روح الدعابة والمرح (حسين الدرينى ، ١٩٨٤) .

وتم إعداد صيغة مختصرة من إختبار جامعة جورج واشنطون للذكاء الإجتماعى تتكون من جزئين فقط هما : التصرف فى المواقف الاجتماعية ، والحكم على السلوك الإنسانى . وقام كل من محمد عماد الدين إسماعيل ، وسيد عبد الحميد مرسى (١٩٦٨) باقتباس هذه الصورة المختصرة من الإختبار وإعدادها للإستخدام فى البيئة المصرية . ثم قام حسين الدرينى (١٩٨٤) بترجمة الإختبار فى صورته الأصلية الكاملة إلى العربية .

واستخدم كيتنج (Keating, 1978) ثلاثة مقاييس لقياس الذكاء الإجتماعى ، تضمنت علاقة الشخص بالمجتمع ، والتفاعل بين الأشخاص ، وفاعلية الوظيفة الإجتماعية ، وهذه المقاييس هى :

- **إختبار النتائج المحددة** : وهو مقياس موضوعى مبنى على نظرية كولبرج kohlberg في النمو الخلقى .
- **إختبار الفراسة الإجتماعية** : وهو إختبار إختيار من متعدد يتكون من سلسة من المشكلات الإجتماعية ، ويطلب من الفحوص إختيار أفضل خيار للتعامل مع المشكلة .
- **دليل النضج الإجتماعى** : ويستخدم للتنبأ بفاعلية الوظيفة الإجتماعية .

وصمم أورباك (Auerbach, 1995) إختبارات الذكاء الإجتماعى لتقيس الفاعلية السلوكية ، حيث قام بتسجيل الأداء الإجتماعى لأفراد العينة على شريط فيديو . وتم تقديره باستخدام نظام فوكس وماكمورو Foxx and Mcmorrow .

وفيما يتعلق بقياس الذكاء الإجتماعى (المحتوى السلوكى) فى ضوء نموذج جيلفورد إفترض جيلفورد أن السلوك التعبيرى Expressive behavior مثل تعبيرات الوجه Facial expressions ، ونبرات الصوت Vocal inflections ، والأوضاع Postures ، والإيماءات Gestures تعتبر علامات يستدل منها على الحالة الإنفعالية Emotio-naol states لذلك فإن المعرفة السلوكية Behavioral cognition يمكن تعريفها على أنها القدرة على فهم أفكار ومشاعر وإهتمامات الناس الآخرين (O'sullivan & Guilford, 1975,256) .

ويحصل الشخص على معظم المدخلات التى توصل إلى المعلومات المتعلقة

بسلوك الآخرين من خلال مايستطيع أن يراه أو يسمعة ومن خلال مايقوله أو لايقوله الآخرون . فالإشارات التي تدل على إنتباه ، وإدراك ، وتفكير ، ومشاعر ، وإنفعالات ، وإهتمامات الآخرين تتأثر بطريقة غير مباشرة من خلال وسائط رمزية وشكلية ، وهذه الحقيقة تجعل من الممكن أن تكون مواد الإختيار لفظية أو مصورة . ويتم إنشاء الإختيارات تبعاً لذلك ، بوضع مفردات فى صورة شكلية Figural forms ، سمعية أو بصرية ، وأيضاً على صورة كلمات مطبوعة Printed - word form وفى حالة إستخدام عبارات لفظية واستجابات لفظية ، فإن الإختبار فى هذه الحالة يكون مشبع بمحتوى المعانى ، والمادة اللفظية يمكن أن تستخدم بفاعلية فى قياس قدرات المحتوى السلوكى (الذكاء الإجتماعى) إذا تجنبت محتوى المعانى (Guilford & Hoepfner, 1971, 258) .

وكانت أنواع المثيرات التي إستخدمها جيلفورد فى إختبارات قدرات الذكاء الإجتماعى عبارة عن صور فوتوغرافية ، ورسوم خط Line drawings وصور مرسومة . ولم تكن الصور لوجوه فقط لكن كانت – أيضاً – لأيدى ، وأذرع ، وأرجل ، وجذع الإنسان مع الأذرع ، وللجسم ككل فى أوضاع مختلفة . وصور أخرى تمثل شخصين ، أو أجزاء لشخصين ، وتظهر علاقات محتملة بينهما ، مثل الصداقة ، والكراهية ، والسيطرة لشخص على آخر ، وغيرها . ومثيرات أكثر تعقيداً تكون علي شكل خطط لصور الكارتون Cartoon strips أو صور فوتوغرافية لثلاث أشخاص فى مواقف إجتماعية . والتعبيرات الصوتية تكون من خلال شرائط تسجيل

لأصوات ذات تعبيرات مختلفة ، إما على شكل كلمات بسيطة أو جمل لفظية قصيرة (Guilford & Hoepfner, 1971, 259) .

وفى هذا السياق يرى البعض (و . لامبرت ، إ. لامبرت ، ١٩٨٩ ، ٧٩) أن التصوير الفوتوغرافى زود علماء النفس بطريقة لتدبير المعلومات عن الوجوه بواسطة تنويع ملامح الوجه فى الصور بشكل منظم . والصور هى مجرد بداية فى تمثيل الواقع المعقد لتعبيرات الوجه التى نراها كل يوم . وعلى كل حال ، فمن خلال الصور توصلنا مؤخراً إلى بعض الفهم للكيفية الي يفهم بها الناس كافة تعبيرات الوجه . ويذكر فاروق جبريل (١٩٨٧ ، ١٠٧) أن لغة الجسم من وسائل الإتصال فى المجتمع الإنسانى .

وقام أوسليفان وجيلفورد فى دراسة لهما (O'sullivan & Guil-ford, 1975) بتصميم بطارية إختبارات لقياس عوامل المعرفة السلوكية الستة فى نموذج جيلفورد لبنية العقل . وتكونت هذه البطارية من (٢٣) إختبار هى :

مقاييس عامل معرفة الوحدات السلوكية (CBU) :

- **إختبار التعبيرات Expressions** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحد من أربع صور بدائل مرسومة لأى تعبير وجهى ، إشارة يد ، أو وضع جسم والتى يكون لها نفس المعنى السلوكى لصورة مرسومة معطاه .

- **إختبار الوجوه Faces** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من

أربع صورة فوتوغرافية لتعبيرات وجهية لذكور والتى لها نفس المعنى المعطى فى صورة فوتوغرافية لتعبير وجهى لأنثى .

- إختبار النبرات **Inflections** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع تعبيرات وجهية مرسومة والتى تماثل الصوت المسموع من شريط تسجيل .

- إختبار التساؤلات **Questions** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع جمل لفظية والتى تتناسب مع التعبير الوجهى لصورة فوتوغرافية لممثل .

مقاييس عامل معرفة الفئات السلوكية (CBC) :

- إختبار تجميع التعبيرات **Expressions grouping** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع تعبيرات (صور مرسومة) والتى تتبع مجموعة من ثلاثة تعبيرات معطاه .

- إختبار إخراج الصورة **picture exclusion** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع صور فوتوغرافية لإشارات يد ، أو تعبيرات وجه ، أو أوضاع جسم والتى لا تتبع المجموعة (أي التى تكون مختلفة) .

- إختبار إخراج الشاذ **Odd strip out** : تتكون كل مفردة فى هذا الإختبار من ثلاث مجموعات من صور الكارتون . ويطلب من المفحوص التعرف على المجموعة التى يكون فيها تتابع الصور مختلف عن

المجموعتين الباقيتين .

- **إختبار معنى الصوت Sound meaning** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع كلمات (بدائل) والتى تشرح مجموعة من ثلاثة أصوات مسجلة على شريط .

مقاييس عامل معرفة العلاقات السلوكية (CBR) :

- **إختبار نسب صور الكارتون Cartoon analogies** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاثة تعبيرات (ثلاث صور بدائل) والتى تكون مرتبطة بتعبير ثالث معطى بنفس الطريقة التى يرتبط بها التعبير الثانى المعطى بالتعبير الأول .

- **إختبار صور العصى المتعارضة Stick figure opposites** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاث صور بدائل ، والتى تعبر عن مشاعر متعارضة مع تلك الموجودة فى صورة معطاه .

- **إختبار العلاقات الإجتماعية Social relations** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاث جمل لفظية والتى تناسب العلاقة بين وجهين مرسومين فى صورة .

- **إختبار علاقات صور الظل Silhouette relations** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاث صور فوتوغرافية والتى تعبر عن نفس الحالة العقلية الموجودة عند عضو محدد لزوج من الأشخاص ، كل منهما عبارة عن رأس وكتف ، فى صورة ظل بحيث تكون وجوههم

متقابلة .

مقاييس عامل معرفة المنظومات السلوكية (CBS) :

- **إختبار نسب صور الكارتون Cartoon analogies** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع صور كارتون والتى تكمل خطة صور الكارتون المعطاه . والصورة الناقصة يمكن أن تكون فى بداية أو وسط أو نهاية الخطة .
- **إختبار الصور الناقصة Missing Pictures** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاث صور فوتوغرافية والتى تكمل قصة معطاه مصورة فوتوغرافيا .
- **إختبار المواقف الوجهية Facial situations** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاثة توضيحات لفظية والتى تناسب التعبير الموجود فى صورتين فوتوغرافيتين لوجهين .

مقاييس عامل معرفة التحويلات السلوكية (CBT) :

- **إختبار تبادل التعبير Expression exchange** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاثة تعبيرات وجهية مرسومة والتى تغير المعنى للإشارة المعطاه (صورة معطاه عبارة عن إشارة أو إيماءة) .
- **إختبار الترجمات الإجتماعية Social translations** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاثة أزواج لأشخاص بينهما سوف

يكون للجملة اللفظية المعطاه معنى مختلف .

- **إختبار تبادل صور الكارتون Cartoon exchange** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع صور كارتون والتى عند وضعها بدلاً من صورة معينة موجودة فى خطة صور كارتون فإنها تغير معنى القصة ككل .

- **إختبار تبادل الصور Picture exchange** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاث صور فوتوغرافية والتى عند وضعها بدلاً من صورة معينة فى قصة مصورة فوتوغوافيا معطاه فإنها تغير معنى القصة ككل .

- **إختبار من قال ذلك Who Said it** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع صور فوتوغرافية لوجوه أطفال صغار والتى تناسب العنوان اللفظى المعطى .

مقاييس عامل معرفة التضمينات السلوكية (CBI) :

- **إختبار تضمينات صور الكارتون Cartoon implications** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من أربع جمل لفظية والتى تشرح ما يحدث أو سوف يتبع الصورة المعطاه .

- **إختبار الإنعكاسات Reflections** : وفيه يطلب من المفحوص إختيار واحدة من ثلاثة تفسيرات والتى تعكس الشعور الموجود فى جملة مسموعة من شريط تسجيل .

كما قام هندركس وجيلفورد وهوفنر فى دراسة لهم (Guilford & Hoepfner, 1971, 269 - 277) بتصميم بطارية إختبارات لقياس عوامل الإنتاج التباعدى السلوكى (الذكاء الإجتماعى الإبتكارى intelli- gence Creative social) فى نموذج جيلفورد لبنية العقل . وتكونت هذه البطارية من (٢٢) إختباراً سلوكياً .

وذكر جيلفورد وهوفنر (Guilford &Hoepfner, 1971, 296) أنه واجهتهم بعض المشكلات الجديدة عند دراسة قدرات الإنتاج التباعدى للمحتوى السلوكى . فقد أثبت البحث المبكر لقدرات المعرفة السلوكية أن رموز الكلمات يمكن إستخدامها فى التعبير عن المعلومات السلوكية كما تستخدم فى التعبير عن معلومات المعانى . ولتجنب الإختبارات اللفظية يجب أن تعبر الكلمات عن محتوى سلوكى . فالكلمات سوف تنقل المعلومات السلوكية بطريقة مباشرة إذا تم إستخدامها تعبيرياً ExpressiveIy وفى إختبارات الإنتاج التباعدى السلوكي ، فإن العبارات يمكن أن تكون فى شكل تكملة بحيث تعكس إستجابات المفحوصين محتوى سلوكى . ولو أن إستجابات المفحوصين شملت فقط على المعلومات السلوكية فإنها تكون مقبولة عند تصحيح الإختبار ، والمفحوص سوف يضيع وقته ويحصل على درجة منخفضة إذا لم يستطع التعبير عن سلوكه . والمحتوى السلوكى فى استجابات المفحوصين لعبارات الإختبار يتم توضيحه عن طريق الخطوات المطبقة فى تعليمات الإختبار . بالإضافة إلى تأكيد الحاجة الى إجابات تعكس أفكار ، أو مشاعر ، أو إهتمامات الأشخاص المذكورين فى عبارات

الإختبار .

ومن الممكن أن نطلب من المفحوص إعطاء رسوم عديدة كإجابات لعبارات الإختبار ، لكن هذه الفكرة مرفوضة لأن مهارات الرسم متنوعة ، والرسم يكون مضيعة للوقت ، ويحتمل أن يرفض العديد من المفحوصين الرسم كطريقة للإستجابة . وفى معظم إختبارات الإنتاج التباعدى السلوكى كان يطلب من المفحوص إعطاء عبارات لفظية ، لأن الكلمات يمكن أن تستخدم فى نقل معلومات سلوكية إذا أحسن إستخدامها ، وتم وضع مفردات الإختبار فى شكل مصور وأحيانا فى شكل لفظى وفى أشكال متنوعة أحياناً (Guilford & Hoepfner, 1971, 270) .

وكانت بطارية إختبارات الإنتاج التباعدى السلوكى التى استخدمها هندركس ووجيلفورد وهوفنر (Guilford & Hoepfner, 1971, 269 - 277) كالآتى :

مقاييس الإنتاج التباعدى للوحدات السلوكية (CBU) :

- **المعانى العديدة للصورة Alternate picture meanings** : وفى هذا الإختبار يطلب من المفحوص أن يذكر الإنفعالات أو المشاعر العديدة التى يمكن أن يعبر عنها شخص إذا وضع مكان الشخص الموجود فى صورة مرسومة .

- **المعانى الإجتماعية العديدة Alternate social meanings** : وفيه يطلب من المفحوص تفسير السلوك الظاهر المشروح فى جملة لفظية .

- التعبير عن الإنفعالات المختلطة **Expeessing mixed emotions** : وفي هذا الإختبار يعطى للمفحوصين كلمتين تعبران عن إنفعالات مختلفة (مثل إحباط وحماس) ويطلب منه توليد عدد من الكلمات توضح ماذا يمكن أن يقول شخص عندما يشعر بكلا الإنفعالين المذكورين في الكلمتين .

- التعبيرات الإنفعالية العديدة **Multiple emotion expores-sions** : وفي هذا الإختبار يطلب من المفحوص أن يكتب كل الأشياء المختلفة التى يمكن أن يقولها الشخص عندما يشعر بانفعال محدد (مثل الغضب) .

مقاييس الإنتاج التباعدى للفئات السلوكية (DBC) :

- مجموعات تعبيرية عديدة **Alternate expressional groups** : فى هذا الإختبار يعطى للمفحوص مجموعات من الصور المرسومة تمثل الوجه ، أو الأيدى ، أو الأرجل ، أو الجسم كله ويطلب منه أن يقسم هذه الصور إلى مجموعات عديدة بحيث تحتوى المجموعة على ثلاث صور على الأقل وبحيث تعبر كل مجموعة عن إعتقاد ، أو شعور ، أو إتجاه ، أو غرض مختلف .

- مجموعات وجهيه عديدة **Alternate facial groupings** : المهمة فى هذا الإختبار هى نفسها فى الإختبار السابق عدا أن الصور فى هذا الإختبار عبارة عن صور فوتوغرافية لوجوه فقط .

- **مجموعات سلوكية عديدة Multiple behavioral groupings** يعطى للمفحوص فى هذا الإختبار مجموعات عديدة من الجمل ويطلب منه تجميع أو إعادة تجميع الجمل كما يستطيع أن يعبر عنها فى فئات المعتقدات ، أو المشاعر ، أو الأغراض .

مقاييس الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية (DBR) :

- **علاقات وجهية عديدة Alternate facial relations** : فى هذا الإختبار يعطى للمفحوص صور فوتوغرافية عديدة لتعبيرات وجهية مختلفة وتعليق لفظى مفترض ، ويطلب من المفحوص أن يختار أزواج مختلفة عديدة للوجوه كما هو متاح بحيث أن العضو الأول لكل زوج عن الصور يقوم بعمل هذا التعليق للعضو الثانى .
- **إبتكار العلاقات الإجتماعية Creating Social relations** : وفيه يعرض على المفحوص تعبيرات شخصين كل منهما فى صورة ، ويطلب منه أن يكتب جملاً مختلفة عديدة تعكس ما يمكن أن يقوله أحد الشخصين للآخر .
- **تكوين وجوه عديدة Forming alternate faces** : فى هذا الإختبار يعطى للمفحوص أنصاف وجوه عديدة ويطلب منه أن ينتج وجوها عديدة كاملة بوضع النصف العلوى للوجه المرسوم أعلى النصف السفلى ليعبر عن إنفعال مناسب للموقف المشروح لفظياً .
- **العلاقات الإنفعالية المتنوعة Varied emotional relations** :

وفى هذا الإختبار يطلب من المفحوص أن يقوم بعمل إختيارات عديدة لصورتين من بين مجموعة صور عديدة لوجوه مرسومة بحيث يكون السلوك المعبر عنه فى الصورة الأولى يسبب السلوك المعبر عنه فى الصورة الثانية .

مقاييس الإنتاج التباعدى للمنظومات السلوكية (DBS) :

- **إبتكار المواقف الإجتماعية Creating social situations** : يعطى للمفحوص فى هذا الإختبار شرح لفظى لحالة إنفعالية لكل شخص من ثلاثة أشخاص ، ويطلب منه أن يشرح أنواع المواقف المختلفة العديدة التى يحتمل أن تفسر المشاعر أو الإنفعالات المشروحة لكل واحد من الأشخاص الثلاثة .

- **ملء رسوم كارتونية عديدة Multiple cartoon fill - ins :** يعرض على المفحوص فى هذا الإختبار الصورتين الأولى والأخيرة من رسوم كارتون تحتوى كل منها على شخصين أو ثلاثة ، ويطلب منه أن يذكر لفظياً المشاعر ، أو الأفكار ، أو الإنفعالات التى تحدث بين المنظرين المصورين .

- **كتابة القصص السلوكية Writing behavioral stories** : وفى هذا الإختبار يعرض على المفحوص صورة فوتوغرافية لأشخاص فى موقف إجتماعى ، ويطلب منه أن يكتب قصصا عديدة يحتمل أن تشرح شعور الأشخاص الموجودين بالصورة ، وما الذى يفكرون فيه ، ولماذا

مقاييس الإنتاج التباعدى للتحويلات السلوكية (DBT) :

- **الإكمال العديد لصور الكارتون Writing behavioral stories :**
وفى هذا الإختبار يعرض على المفحوص صورة فوتوغرافية لأشخاص فى موقف إجتماعى ، ويطلب منه أن يكتب قصصا عديدة يحتمل أن تشرح شعور الأشخاص الموجودين بالصورة ، وما الذى يفكرون فيه ، ولماذا يشعرون ويفكرون هكذا .

- **المعانى العديدة للخط Alternate lins meanings** : ويعرض على المفحوص فى هذا الإختبار خط مرسوم ويطلب منه أن يسمى المشاعر أو الإنفعالات المختلفة المقترحة بواسطة هذا الخط .

- **التغييرات العديدة للتعبير Multiple expression changes :**
فى هذا الإختبار يعرض على المفحوص مجموعة من عشرة وجوه مرسومة تعكس تعبيرات إنفعالية عديدة ، ويطلب منه أن يرتب هذه الصور بطرق عديدة بحيث توضح ما يمكن أن يشعر به شخص عند ثلاث نقاط فى قصة لفظية .

- **تصميمات عديدة للقصة Multiple story plots** : فى هذا الإختبار يعطى للمفحوص تركيب يتضمن ثلاث خصائص لفظية لتصميم قصة ويطلب منه إكمال التصميم بطرق عديدة عن طريق شرح التغير أو الإنتقال الذى يحدث فى المشاعر ، أو الأفكار لكل الخصائص الموجودة فى التفاعل الإجتماعى .

مقاييس الإنتاج التباعدى للتضمينات السلوكية (DBI) :

- **الحلول الإجتماعية العديدة Alternate social solutions** : فى هذا الإختبار يعرض على المفحوص مشكلة إجتماعية تتضمن تعارض الغرض Scope الشخصى ، ويطلب منه أن يقترح عدد من الحلول المختلفة .

- **التفضيلات السلوكية Behavioral elaboration** : يطلب من المفحوص فى هذا الإختبار أن يذكر ماذا يحب الشخص أن يفعل (إستجابات عديدة) لو أن شخصاً أخر فى حضوره فعل شيئ ما تجاهه .

- **المشكلات الإجتماعية العديدة Multiple social problems** : فى هذا الإختبار يعرض على المفحوص مواقف إجتماعية تفاعلية حقيقية فى الحياة ومعروفة تماماً لكل المفحوصين ، ويطلب منه أن يذكر المشكلات التى تكون مشابهة لتلك المواقف المعروضة .

- **الأفعال والمشاعر المقترحة Suggested feelings and actions** يعرض على المفحوص فى هذا الإختبار شرح لموقف ويطلب منه إقتراح عدد من المشاعر المختلفة التى يعتقد أن يحركها هذا الموقف .

وقام فافيرو وآخرون (Favero, et al ., 1979) بتصميم سبعة عشر إختباراً سلوكياً لقياس عوامل المحتوى السلوكى فى نموذج جيلفورد لبنية العقل تشمل عمليات المعرفة والإنتاج التباعدى والذاكرة . ومن هذه

الإختبارات ما يلى :

- **إختبار معرفة العلاقات السلوكية** : ويتكون هذا الإختبار من (٢٤) مفردة وكل مفردة تشمل صورة (مثير) تضم شخصين فى موقف تفاعلى ، وأربع صور أخرى (بدائل) ويطلب من المفحوص إختيار واحدة من البدائل والتى تصور نفس النوع من العلاقة التى تظهر فى الصورة المثير . وكل صورة من البدائل الأربعة تشمل أنشطة لشخصين (غير الموجودين فى الصورة المثير) فى موقف التفاعل الإجتماعى .

- **إختبار الإنتاج التباعدى للعلاقات السلوكية** : وينقسم إلى مقياسين حيث يتم تصحيحه فى ضوء الطلاقة ، وفى ضوء الأصالة وتتكون كل مفردة فى هذا الإختبار من صورة يظهر فيها طفلين فى موقف إجتماعى ، ويطلب من المفحوص إعطاء كل الأشياء التى يمكن أن يقولها أحد الطفلين لجعل الآخر ينظر للطريقة التى يفعل بها .

- **مقياس تذكر الوحدات السلوكية** : يتكون هذا المقياس من (٢٩) عبارة كل عبارة تتطلب من المفحوص أن ينصت إلى شريط يوجد عليه جملة أو جملتين تم تسجيلها . ثم يطلب منه أن يختار واحدة من أربع صور بدائل يظهر فيها الشعور الموجود فى الكلام المسموع .

وأعد سنيدر وميشيل (Snyder & Michael, 1983) إختبار للذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل . ويتكون هذا الإختبار من إختبارين فرعيين لقياس عاملين من عوامل المحتوى السلوكى ،

وهذين العاملين هما : تقويم التضمينات السلوكية ، ومعرفة الوحدات السلوكية . وكان إختبار تقويم التضمينات السلوكية يتكون من (٢٠) عبارة لفظية كل منها يشرح مشكلة إجتماعية وعلى المفحوص أن يقرأ العبارة اللفظية ثم يقوم بفحص أربع صور ليختار من بينها الصورة التى تصور الإستجابة المناسبة لحل الموقف الصعب الموجود فى العبارة اللفظية .

وقام أبو العزايم الجمال فى دراسته (١٩٨٩) بقياس ستة عوامل من عوامل المحتوى السلوكى فى نموذج جيلفورد لبنية العقل ، شملت عمليات التذكر والإنتاج التقاربى والتقويم . ومن الإختبارات التى تم إستخدامها فى هذه الدراسة ما يلى :

إختبارات تذكر العلاقات السلوكية :

- **تذكر العلاقات السلوكية بين الأفراد** : وفى هذا الإختبار يعرض على المفحوص فى صفحة الدراسة للإختبار مجموعة من الصور ، تحت كل صورة عبارة تدل على الموقف السلوكى الذى يناسب هذه الصورة ، وتوجد نفس الصور فى صفحة الإختبار وتحت كل منها ثلاث عبارات من بينها العبارة السابقة ، ويطلب من المفحوص التعرف على العبارة التى كانت فى صفحة الدراسة من بين الثلاث عبارات .
- **تذكر العلاقات من خلال القصص الحركية والسلوكية** : وفى هذا الإختبار يعرض على المفحوص فى صفحة الدراسة للإختبار مجموعة قصص حركية سلوكية ، كل قصة تتكون من أربعة مواقف مرتبة حسب تسلسل

أحداثها ، وصفحة الإختبار بها نفس القصص ولكن إختلف ترتيب مواقف كل قصة ، ويطلب من المفحوص إعادة ترتيب القصة كما كانت في صفحة الدراسة .

- **تذكر العلاقات بين أزواج المواقف السلوكية** : وفي هذا الإختبار يعرض على المفحوص في صفحة الدراسة مجموعة أزواج من الصور لمواقف سلوكية ، كل زوج يتميز بصفة سلوكية معينة ، وتعرض نفس الصور في صفحة الإختبار فرادى وبترتيب مختلف ، ويطلب من المفحوص إعادة تجميع الأزواج المتشابهة .

إختبارات الإنتاج التقاربي للعلاقات السلوكية :

- **ترتيب القصص الحركية** : يتكون هذا الإختبار من عشر قصص حركية كل قصة تتكون من أربع مواقف سلوكية موضوعة بترتيب يختلف عن تسلسل أحداثها ، ويطلب من المفحوص ترتيب كل قصة حسب تتابع أحداثها .

- **التشابه في التعبيرات السلوكية** : يتكون هذا الإختبار من عشر مجموعات من الصور لمواقف سلوكية ، كل مجموعة تتكون من أربع صور ، صورة جهة اليمين وثلاثة جهة اليسار ، ويطلب من المفحوص إختيار صورة من بين الثلاث صور الموجودة جهة اليسار والتي تتفق في التعبير السلوكي مع الصورة التي على اليمين .

- **إدراك العلاقات السلوكية** : يتكون هذا الإختبار من عشر مجموعات من

الصور ، كل مجموعة تتكون من صورتين ناحية اليمين لموقفين سلوكيين متفقين مع موقف سلوكي لصورة في الوسط ، ثم ثلاث صور لمواقف سلوكية مختلفة ناحية اليسار ، ويطلب من المفحوص إختيار صورة من الثلاث صور الموجودة في اليسار بحيث تتفق مع الموقف السلوكي الموجود في الصورة التي في الوسط .

إختبارات تقويم العلاقات السلوكية :

- **التعبير المخالف للمواقف السلوكية :** يتكون هذا الإختبار من عشر مجموعات من الصور ، كل مجموعة مكونة من أربع صور لشخص في مواقف سلوكية مختلفة ، وفي كل مجموعة صورة تختلف في الموقف السلوكي عن الثلاثة الباقية ، ويطلب من المفحوص التعرف على الصورة المخالفة .

- **تشابه وإختلاف الأزواج في المواقف السلوكية :** يتكون هذا الإختبار من (١٥) زوج من أزواج المواقف السلوكية بعضها يتفق في الحالة النفسية أو الإنفعالية وبعضها لا يتفق والمطلوب التعرف على الأزواج المتفقة والأزواج المختلفة في الحالة النفسية أو الإنفعالية .

- **فصل التعبيرات السلوكية المتشابهة :** يتكون هذا الإختبار من عشر مجموعات من المواقف السلوكية ، كل مجموعة تتكون من ست صور لمواقف سلوكية ، كل ثلاث صور منها تمثل موقفاً سلوكياً يختلف عن المواقف السلوكية للثلاث صور الأخرى ، ويطلب من المفحوص فصل كل

ثلاث مواقف متشابهة عن الثلاثة مواقف الأخرى .

ومن الملاحظ أن الإختبارات التى استخدمها أبو العزايم الجمال (١٩٨٩) فى قياس عوامل المحتوى السلوكى فى نموذج جيلفورد لبنية العقل ، كانت جميعها إختبارات مصورة إشتملت على مثير الصور المرسومة ، عدا إختباراً واحداً فقط كان إختباراً لفظياً .

والمؤلف فى دراستة الحالية يتناول الذكاء الإجتماعى فى ضوء نموذج جيلفورد لبنية العقل ، ولذلك فإن المؤلف سوف يقوم ببناء إختبارات للذكاء الإجتماعى مهتدياً باختبارات جيلفورد للذكاء الإجتماعى وفى نفس الوقت مراعياً لطبيعة البيئة المصرية ، حيث ذكر فؤاد أبو حطب (١٩٩٢ أ ، ٤١٤) أن إختبارات الذكاء الإجتماعى تعتمد على التعبيرات والحركات والإيماءات فى ثقافة معينة .

أهمية الذكاء الإجتماعى وتنميته :

إن قدرات المحتوى السلوكى تمثل جانباً هاماً من القدرات التى تتصل إتصالاً مباشراً بحياة الفرد وتفاعله مع الآخرين ، وتفكيره المستمر فى كل ما يدور حوله من مشكلات المجتمع وابتكاره الحلول المناسبة لها ، ولما كانت هذه القدرات متعددة الأبعاد فإن فهمنا الدقيق لها يساعد إلى حد كبير فى عملية توجيه كل فرد حسب إستعداداته وقدراته (أبو العزايم الجمال ، ١٩٧٩ ، ٢١) .

ومن أهم العوامل التى يحتاج إليها مجتمعنا اليوم ، هو الفرد الكفء

إجتماعياً الذى يؤدى عمله بنظام ويضطلع بواجبه ويؤدى ما عليه من إلتزامات بغير حاجة إلى رقابة أو توجيه من جانب شخص آخر . والفرد منذ طفولته تنمو لديه القدرة على إنشاء العلاقات الإجتماعية الفعالة مع الآخرين ، وتنمو لديه المهارات الإجتماعية التى تحقق التوافق الإجتماعى السوى ، وتحقق مكانته الإجتماعية وينمو ذكاؤه الإجتماعى (مجدى عبد الكريم حبيب، ١٩٩٠ ، ٣) .

ونظراً للتغيرات الإجتماعية Social changes مثل سهولة الإتصال ، ووجود وقت أطول للفراغ لدى عدد كبير من الناس مع وجود الميل للتأمل فى كيفية معيشتهم وطبيعة علاقاتهم مع العالم والناس الآخرين ، تكون هناك حاجة ضرورية وأساسية إلى القدرات المتضمنة فى التفاعل مع الناس أى قدرات الذكاء الإجتماعى (O'sullivan & Guilford,1975,268) .

ومن أهم واجبات الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام رعاية الذكاء الإجتماعى وتنميته لدى الأطفال والشباب ، وذلك عن طريق تعليمهم التصرف الإجتماعى الذكى فى المواقف الإجتماعية المختلفة فى ضوء المعايير والقيم الإجتماعية والأخلاقية والدينية (حامد زهران، ١٩٨٤، ٢٢٨) .

والذكاء الإجتماعى فى الحقيقة يعتبر مهارات مناسبة تربوياً نستطيع عن طريقها أن نرقى كفاءات أبعد من التى تم إقتراحها بواسطة المفاهيم التقليدية لقدرات الإنسان (Ford & Tisak,1983,205) .

وتوجد حاجة كبيرة لتمييز الإستعدادات الخاصة والتى توجد تحت

مسميات متنوعة – الذكاء الإجتماعي ، المشاركة الوجدانية ، وإدراك الشخص – في القدرة على فهم المشاعر الداخلية أو الحالات العاطفية للأشخاص الآخرين .

وفي معظم الأحيان ، يتم هذا الفهم بتوسط تعبيرات الوجه Facia-lexpressions ، ونبرات الصوت Vocal inflections ، وغيرها من السلوك التعبيري Expressional behavior (Hoepfner & O'sullivan, 1968, 339).

وقدرات الذكاء الإجتماعي ذات أهمية كبيرة بالنسبة للأفراد الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين فلها أهميتها لدى المعلمين والأطباء والأخصائيين الإجتماعيين والنفسيين ، ورجال السياسة والدعاية والإعلام (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٢ أ ، ٤١٠) .

فقدرات المعرفة السلوكية Behavioralcognition abilities تجعلناعارفين بالسلوك الذي يحدث وتمكننا من تفسيره . وقدرات الإنتاج التباعدي Divergent production abilities الموازية لها تكون هامة للعمل بنجاح مع الأشخاص الآخرين في التفاعلات التي تتم وجها لوجه ، وكلا النوعين من القدرات يساعدنا في حل المشكلات الخاصة بالتفاعل بين الأشخاص (Guilford & Hoepfner, 1971, 269) .

ويرى ريكارد (Richard, 1995, 141) أن المهارات الإجتماعية الجيدة ضرورية للنجاح ، والأمن ، والتوافق في الحياة سواء في المنزل أو

حجرة الدراسة أو الملعب . ومن ناحية أخرى فإن المهارات الإجتماعية غير المناسبة يمكن أن تسبب مشكلات أكاديمية ، وإنفعالية ، وسلوكية ، وإجتماعية .

فالمهارات الإجتماعية مرتبطة بالإنجاز المدرسى ، والأداء الوظيفى ، والتوافق الإجتماعى ، وبناء على ذلك فإن وضع خطوات تدريس المهارات الإجتماعية أصبح مكون مكمل للبرنامج التربوى . ويوجد العديد من برامج المهارات الإجتماعية النافعة . ومعظم هذه البرامج قائمة على أساس مبادئ نظرية التعلم الإجتماعى وتضم إستراتيجيات معرفة سلوكية متنوعة (Torrey & Vasa & Kramer 1992, 248) .

ويعتبر الذكاء الإجتماعى من العوامل الهامة فى الشخصية لأنه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات إجتماعية ناجحة . لذلك فإنه يعتبر ذا أهمية فى إختيار الطلبة الذين سيلتحقون بمعاهد وكليات الخدمة الإجتماعية وإعداد المعلمين وكذلك عند إختيار العاملين فى المهن التى تحتاج إلى تعامل إجتماعى مستمر . وفضلاً عن ذلك فإن معرفة درجة الذكاء الإجتماعى للفرد تساعد على تشخيص بعض جوانب الإضطراب والقصور التى يعانى منها المشكلين من الطلبة والموظفين والتى تعوق توافقهم الشخصى والإجتماعى (حسين الدرينى ، ١٩٨٤ ، ٢ – ٣) .

ويقترح ونج وداى ومكسويل (Wong & Day & Maxwell, 1995, 131) أن التعليم يمكن أن يتم تصميمه لتنمية سمات الذكاء الإجتماعى ، وأن التعليم الذى يركز على كل جوانب الذكاء الإجتماعى يمكن

أن يكـون أوضـح من التعليـم الذى يتجاهل الأبعاد العديدة للذكاء الإجتماعى .

وقد تمكن الباحثون ,Mannarino & Christy & Durlak) (12 ,1982 من تنمية الكفاءة الإجتماعية Social comptence من خلال تدريس مهارات حل المشكلة الخاصة بالتفاعل بين الأشخاص .

ويرى البعض (Favero, et al., 1979, 1020) أن تنمية عوامل المحتوى السلوكى تسهل Facilitate الإنتباه لطالب موقف التعلم Learning situation وتؤدى إلى زيادة التفاعل بين التلميذ ومعلمه وبالمثل بين التلميذ وأقرانه .

وقام سنيدر وميشيل (Synder & Michael, 1983) بدراسة كان الغرض منها معرفة أثر برنامج لتنمية المهارات الإجتماعية على الذكاء الإجتماعى . وتم تصميم هذا البرنامج لتنمية المهارات الإجتماعية (المعرفة الإجتماعية ، المشاركة الوجدانية) والسلوكيات الإجتماعية (المساعدة ، العطاء ، المشاركة) . واستخدم هذا البرنامج نماذج رمزية وتدعيم إيجابى مشتق من نظرية التعلم الإجتماعى لباندورا Bandura .

كما قام فافيرو وميشيل Favero and Michael بإعداد مشروع تعلم عن السلوك Learning about behavior فى ضوء المحتوى السلوكى لنموذج جيلفورد لبنية العقل . وكان الهدف الرئيسى للمشروع هو تنمية المهارات السلوكية Behavioral skills (المشاركة الوجدانية ،

الحساسية الإجتماعية) لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم وذلك من خلال تعريضهم لمواد تعليمية خاصة وأنشطة فى حجرة الدراسة والتى توصلهم إلى إكتساب المهارات المذكورة ضمنيا فى العوامل السلوكية لنموذج جيلفورد فى بنية العقل (Favero, et al., 1979, 1020) .

وقام زان بدراسة (Zhan, 1996) كان هدفها بحث تنمية الذكاء الإجتماعى لدى الأطفال . وتوصل إلى أن العلاقة الدافئة والحميمة بين الوالدين والطفل تؤدى إلى تنمية الذكاء الإجتماعى لدى الطفل ، وأن الأسلوب الوالدى المتشدد أو المتحكم في تربية الطفل لا يؤدي إلي تنمية الذكاء الإجتماعى لدي الطفل ، وتوصل أيضاً إلي أن الإتصال الدينامى مع الجيران يجعل الطفل يتفاعل مع الآخرين وهذا يساهم فى تنمية الذكاء الإجتماعى لدى الطفل .

ويشير أو سليفان وجيلفورد(O'sullivan & Guilford, 1975, 258) إلى أهمية الذكاء الإجتماعى فيذكران أنه لكي تصبح عملية التوجيه التربوى للطلاب مناسبة وأكثر إرتباطاً بالحياة يجب ألا نغفل وجود عوامل الذكاء الإجتماعى .

مما سبق يتضح أهمية قدرات الذكاء الإجتماعى للفرد والمجتمع بصفة عامة وللأفراد الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين بصفة خاصة . ومع ذلك نجد أن الدراسات التى تناولت المحتوى السلوكى (الذكاء الإجتماعى) لنموذج جيلفورد فى بنية العقل قليلة نسبياً إذا ما قورنت بالدراسات الخاصة بالمحتويات الشكلى والرمزى والمعانى . وهذه الأهمية بصفة عامة

تؤكد أهمية الدراسة الحالية والحاجة الملحة لمثل هذه الدراسة .

الفروق بين الجنسين فى الذكاء الإجتماعى :

توصل كينتج (Keating, 1978) إلى أنه لا توجد فروق دالة بين طلبة وطالبات الجامعة فى درجات الذكاء الإجتماعى . ووجد كل من واليرمفكتيل (Wallhermfechtel, 1977) وكيومنجز (Cum-mings, 1980) أنه لا توجد فروق بين الجنسين فى الذكاء الإجتماعى .

كما توصل ونج وداى وماكسويل (Wong & Day & Maxell, 1995) إلى عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين فى الذكاء الإجتماعى . ولذلك عالج الباحثون فى هذه الدراسة بيانات الطلبة والطالبات على أساسا أنها عينة واحدة .

وتوصل إلى نفس النتيجة العديد من الدراسات مثل : دراسة بارنز وسترنبرج Barnes and sternberg ، ودراسة براون وأنثونى Brown and Anthony ، ودراسة ريجيو وميسامر (Riggo and messamer Wong & Day & Maxell, 1995, 118) .

كما إستخدمت بعض الدراسات (Ford & Tisak, 1983 ; Mar-lowe, 1986) عينة من الذكور والإناث وتعاملت مع البيانات على أنها عينة واحدة .

كما وجد أبو العزايم الجمال (١٩٧٩) أن التكوين العاملى لإستجابات البنات متفقا مع التكوين العاملى لإستجابات البنين وذلك فيما يختص

بعوامل المحتوى السلوكي التي درسها .

مما سبق نلاحظ أن نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين فى الذكاء الإجتماعى كانت واضحة حيث يوجد إجماع بين تلك الدراسات على أنه لا توجد فروق دالة بين الجنسين فى الذكاء الإجتماعى .

العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وبعض متغيرات الشخصية والدافعية :

إهتم بعض الباحثين بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وبعض متغيرات الشخصية والدافعية . فقام والتر (Walter, 1992) بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وصعوبات التعلم المرتبطة بعمليات النصف الأيمن ، وتوصل إلى وجود إرتباط دال بينهما . كما توصل كننجهام (Cunninigham,1997) إلى أن المشكلات الإجتماعية الموجودة لدى ذوى صعوبات التعلم ترجع إلى عجزهم في بعض مكونات الذكاء الإجتماع.

وقام بريز(Bryre, 1976) بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماع والإنجاز الأكاديمى كما يتضح فى الأداء على إختبارات الكلية ومعدل درجات الصف ، وتوصل إلى وجود إرتباط دال بين درجات الذكاء الإجتماعى والدرجات على إختبار الكلية ومعدل درجات الصف لطلاب الكلية . واستنتج برير أن الذكاء الإجتماعى ليس مستقلا عن الإستعداد والإنجاز الأكاديمى . وكذلك توصلت دراسة سنيدر وميشيل -Snyder & Mi)

chael, 1983) ودراسة فافيرو وآخرين (Favero, et al., 1979) إلى وجود علاقة دالة بين عوامل المحتوى السلوكي في نموذج جيلفورد لبنية العقل والتحصيل في القراءة والرياضيات . وأوضحت مشيرة اليوسفي (١٩٩١ ، ٤٩٢) أن الكفاءة الإجتماعية لها تأثير على الكفاءة المدرسية ومستوى الأداء المدرسي .

وبحث دوناس (Donais, 1979) مدى إمكانية إستخدام إختبار الذكاء الإجتماعي في التنبأ بفاعلية المستشار في مهنة المحاماه ، ووجد أنه لا يوجد إرتباط دال بين الذكاء الإجتماعي وفاعلية المستشار .

وقام كرودر (Crowder, 1976) بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعي والنجاح الحرفي لدى الراشدين المعاقين عقلياً ، وتوصل إلى وجود إرتباط دال بين الذكاء الإجتماعي والنجاح الحرفي لدى المعاقين عقلياً ، وأن الدرجات على مقياس الذكاء الإجتماعي تعتبر منبئ دال للنجاح الحرفي لدى المعاقين عقلياً .

وبحث سولفن (Solvin, 1980) علاقة الذكاء الإجتماعي بأداء طلاب الكلية الدينية على إختبارات الكلية ، ووجد علاقة موجبة دالة بين تقديرات الكلية للطلاب ودرجاتهم في الذكاء الإجتماعي .

كما بحث زان (Zhan, 1996) العلاقة بين الذكاء الإجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية ، ووجد أن العلاقة الدافئة والحميمة بين الوالدين والطفل تؤدي إلى تنمية الذكاء الإجتماعي لدى الأطفال . وأن الأسلوب

الوالدى المتشدد أو المتحكم فى تربية الطفل لا يؤدى إلى تنمية الذكاء الإجتماعى لدى الطفل . وأن الإتصال الدينامى مع الجيران يساهم فى تنمية الذكاء الإجتماعى لدى الطفل .

وتناولت جلبرت (Gilbert, 1996) العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وفاعلية القائد . ووجدت أن الذكاء الإجتماعى والمعرفة الإجتماعية مكونات تتنبأ بطريقة دالة بفاعلية القائد ووصوله إلى أهدافه . كما وجدت جلبرت علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى وفاعلية القائد وتحقيقه لأهدافه . وتوصل فرينشانز (Ferentionos, 1996) إلى أن الذكاء الإجتماعى مرتبط بدرجات بروز القائد . وكذلك وجد موريس (Morris, 1997) أن البناء الإجتماعى المعرفى – كمكون من مكونات الذكاء الإجتماعى – كان له إرتباط قوى بفاعلية الإدارة .

وقام ويكمان (Weichman, 1978) بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى عند الأطفال وكل من التوافق الإجتماعى ومفهوم الذات ومقاييس التفاعل بين الأشخاص ، وتوصل ويكمان إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الإجتماعى ومفهوم الذات لدى الأطفال . وكذلك بين الذكاء الإجتماعى ومقاييس القدرة على المناقشة اللفظية وغير اللفظية . ووجد كواتسك (Kowatsch, 1975) أيضاً علاقة موجبة دالة بين مفهوم الذات والذكاء الإجتماعى .

وبحث هارشبرجر (Harshbarger, 1981) العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وتعلم لغة ثانية ، وتوصل إلى أنه لا يوجد إرتباط دال بين الذكاء

الإجتماعى والقدرة على تعلم لغة ثانية .

وتوصل كل من ربن (Rubin, 1986) وميتكل (Mitchell, 1975) إلى وجود علاقة دالة بين نوع المرض النفسي والذكاء الإجتماعى وأن الذكاء الإجتماعى مناسباً لتشخيص المرض النفسي . وتؤكد الدراسات (Michelson & Mannariono, 1986, 374) أن القدرات الإجتماعية فى الطفولة مرتبطة إرتباطاً دالاً بالتوافق فى مرحلة الرشد .

وبحث ولف (Wolfe, 1976) العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وأساليب الشخصية Personality styles ، وتوصل إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الإجتماعى وأسلوب الإعتماد - الإستقلال .

وتوصل هاتكر (Hatcher, 1975) إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى وفاعلية معلم المرحلة الثانوية . وأن الذكاء الإجتماعى لا يعتبر منبئ فعال لكفاءة المعلم .

وقام واليرمفتكل (Wallhermfechtel, 1977) بدراسة العلاقة بين الذكاء الإجتماعى وتحقيق الذات Self - actualization والوضع القائم Vertical position لحاجات الشخص الموضحة فى نظرية ماسلو Maslow وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الإجتماعى وتحقيق الذات ، وأن إختبار الذكاء الإجتماعى تنبأ بالوضع القائم لمعظم حاجات الشخص الموضحة فى نظرية ماسلو .

وتوصل شنيدر (Schneider, 1976) إلى عدم وجود فروق دالة بين

البيض والسود فى الذكاء الإجتماعى .

وتوصل كل من بولمان (Pohlman, 1989) وبنت (Bennett, 1983) وميدور (Meador, 1987) وبروكن (Brochin, 1990) إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الإجتماعية Social competence والمكانة السوسيومترية .. كما ثبت أن المكانة السوسيومترية تعتبر مقياساً صادقاً للكفاءة الإجتماعية .

كما بحث كيومنجز (cummings, 1980) علاقة الذكاء الإجتماعى بالسلوك التكيفى فى حجرة الدراسة ، ووجد إرتباطاً دالاً بين الذكاء الإجتماعى وأنماط السلوك التكيفى المدرسى لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائى . وأوضح كيومنجز أن التلاميذ المنخفضين فى الذكاء الإجتماعى يكون لديهم مشاكل فى فهم متطلبات حجرة الدراسة .

المراجع :

١ - أبو العزايم الجمال : دراسة عاملية للمحتوى السلوكى بالإشارة إلى التنظيم العقلى لجيلفورد ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط ، ١٩٧٩ .

٢ - جابر عبد الحميد : الذكاء ومقاييسه . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٥ .

٣ - حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعى (ط ٥) . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٨٤ .

٤ - حسن مرضى حسن : مدخل إلى فهم الذكاء . بيروت : دار الفكر ، ١٩٩٤ .

٥ - حسين عبد العزيز الدرينى : مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعى (كراسة التعليمات) . صحيفة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، وزارة التربية والتعليم بقطر ، ١٩٨٤ .

٦ - عبد العال حامد عجوه : الإيثار والتعاطف وعلاقتهما بالخوف من التقييم الاجتماعى السالب ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد الرابع ، ١٩٩٢ .

٧ – فاخر عاقل : معجم علم النفس ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٧١ .

٨ – فاروق السعيد جبريل : علم النفس الاجتماعى ، المنصورة عامر للطباعة والنشر ، ١٩٨٧ .

٩ – فاروق السيد عثمان : استراتيجيات بناء المهارات السلوكية للقادة الإداريين ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٧ .

١٠ – فؤاد أبو حطب : الذكاء الشخصى النموذج وبرنامج البحث ، المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، سبتمبر ١٩٩١ .

١١ – ———— : القدرات العقلية ، ط ٦ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٢ أ .

١٢ – ———— : طبيعة الذكاء الشخصى : استراتيجية القياس وبعض النتائج الأولية ، المؤمر الثامن لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات ، ١٩٩٢ ب .

١٣ – فؤاد أبو حطب ، أمين سليمان : الذكاء الشخصى باستخدام مقاييس الذاكرة كمحك دراسة استطلاعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد الحادى عشر ، يناير ١٩٩٥ .

١٤ – مجدى عبد الكريم حبيب : اختبار الكفاءة الاجتماعية – كراسة التعليمات ، القاهرة ، دار النهضة المصرية ، ١٩٩٠ .

١٥ – مشيرة اليوسفى : الصداقة فى مرحلة المراهقة وعلاقتها بمفهوم الذات والمهارات الاجتماعية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنيا ، عدد ٤ ، مجلد ٤ ، أبريل ١٩٩١ .

١٦ – و. لامبرت ، إ. لامبرت : علم النفس الاجتماعى (ترجمة سلوى الملا ، مراجعة محمود عثمان نجاتى) ، القاهرة : دار الشروق ، ١٩٨٩ .

17 - Auerbach, M. The relationship of global intelligence, social intelligence, and nonverbal decoding ability within a developmentally disabled population. Diss. Abs. Int., 195, 65, 5, 2894 B .

18 - Bennett, B. Construct validity of sociometric status as a measure of social competence : a developmental approach, Diss. Abs. Int., 1983, 44, 6, 1981 B .

19 - Brochin, H. The relationship between social problem - solving and sociometric ststus : the influence of the problem situation, Diss. Abs. Int., 1990, 50, 10, 4793 B .

20 - Bryer, J. ACT, GPA and Social intelligence as related to empathy functioning, Diss. Abs, Int., 1976, 37, 2, 800 A.

21 - chen, S. & Michael, W. First - order and higher - order factors of creative social intelligence within Guilford's structure - of - intellect model : a reanalysis of Guilford data base, Eductional and Psychological Measurement, 1993, 53, 3, 619 - 641 .

22 - Crowder, R. An investigation of the relationship between social intelligence and vocational evaluation ratings with an adult trainable mental retardate work activity center population, Diss. Abs. Int., 1976, 36, 7, 4397 A .

23 - Cummings, L. Social intelligence and classroom adaptive behavior, Diss. Abs. Int., 1980, 40, 8, 4485 A.

24 - Cunningham, T. Components of Greenspans's

1979 model of social intelligence with 18 to 24 year old adults with learning disabilities, Diss. Abs. Int., 1997, 58, 1, 95 A.

25 - Donias, P. O'sullivan and Guilford's four factor test of social intelligence as predictors of counselor effectiveness : an exploratory study, Diss Abs. Int., 1979, 40, 6, 3115 A .

26 - Favero, J. & Dombrower, J. & Michael, W. & Dombrower, E. The concurrent validity and factor structure of seventeen structure - of - intellect measure reflecting behavioral content, Educational and Psychological Measurement, 1979, 39, 4, 1019 - 1034 .

27 - Ferentionos, C. H., Linking social intelligence and leadership : an investigation of leaders, situational responsiveness under conditions of changing group task

and membership, Diss Abs. Int., 1996, 56, 4, 2920 B.

28 - Ford, M. & Tisak, S. A farther search for social intelligence, Journal of Educational psychology, 1983, 75, 2, 196 - 206 .

29 - Gerdeman, E. The contribution of social intelligence to predictive accuracy of interpersonal perception, Diss. Abs. Int., 1976, 36, 1, 470 B .

30 - Gilbert, J. Leadership, Social intelligence, and perceptions of invironmental opportunities : a comparison across level of leadership, Diss. Abs. Int., 1996, 56, 8, 4621 B .

31 - Guilford, J. P. The nature of human intelligence, McGraw - Hill, New York, 1967 .

32 - ___________ : Theories of intelligence, in B. Wolman (Ed.), handbook of general psychology, Prentice - Hill, Inc. New

Jersey, 1973.

33 - __________ : Factors and factors of personality, Psychological Bulletin, 1975, 82, 5, 802 - 814 .

34 - __________ : Varieties of divergent production, Journal of Creative Behavior, 1984, 18, 1, 1 - 10 .

35 - ____________ : The structure - of - intellect model, in B. Wolman (Ed.) handbook of intelligence theories, measurements, and application, John Wiley, Sons, New York, 1985 .

36 - Guilford, J. P. & Hoepfner, R. The analysis of intelligence, Mcgraw - Hill, New York, 1971 .

37 - Hatcher, M. Social intelligence as predictor of secondary student teacher effectiveness, Diss. Abs. Int., 1975, 35, 8, 4255 B .

38 - Hoepfner, R. & O'suillivan, M. Social intelligence and IQ, Educational and Psychological Measurement, 1968, 28, 2, 339 - 334 .

39 - Jones, K. Discrimination of two aspects of cognitive social intelligence from acadimic intelligience, Diss. Abs. Int., 1996, 56, 7, 4062 B .

40 - Keating, D.A search for social intelligence, Journal of Educational psychology, 1978, 70, 2, 218, 223 .

41 - Mannarino, A. & Christy, M. & Duriak, J. evaluation of social Competence traning in the schools, Journal of School psychology, 1982, 20, 1, 11 - 19 .

42 - Marlowe, H. Social intelligence : Evedence for multidimensionality and construct independence, Journal of Educational psychology, 1986, 78, 1, 52 - 58 .

43 - Meador, A. Assessment of the correlates of the sociometric status in childern : behavioral, cognitive, peer perception and age differences, diss. Abs. Int., 1987, 47, 8, 3533 B.

44 - Michelson, L. & Mannarino, A. Social skill training with children : research and clinical application, in p. Strain & M. Guialnick & H. Walker (Ed.), Children's social behavior development assessment and modification, Academic press, Inc., New York, 1986 .

45 - Mitchell, J. Social intelligence and schizophrenia, Diss. Abs. Int., 1975, 35, 6, 3027 B

46 - Morris, A. Perception of social structure, other and self : the role of social intelligence in manageral effectiveness, Diss. Abst. Int,. 1997, 57, 11, 4823 A .

47 - O'sullivan, M, & Guilford, J.P. Six Factors of Children's social intelligence, Social in-

flunce, acadimic intelligence, and acadimic achievement, Diss. Abs. Int., 1994, 55, 3,467 A.

48 - pohlman. J. Sociomatric statue and pre-Kindergarten children's solutions to hypothetical peer social dilemmas : Content and organizational analysis, Diss. Abs, Int., 1989, 50, 5, 2208 B.

49 - Richard, T. Caring for your school - age child ages 5 to 12, American Academy of pediatrices, New York, 1995 .

50 - Rubin, A. Social intelligence and social competence among psychiatric diagnostic groups, Diss. Abs. Int., 1986, 47, 2, 804 B.

51 - Schnider, W. Black Vs. white social intelligence, Diss. Abs. Int., 1976, 36, 6, 3069 B.

52 - Snyder, S. & Michael, W. The relationship of

performance of standardized tests in mathematics and reading to two measures of social intelligence and one of academic self - esteem for two samples of primary school children, Educational and psychological Measurment, 1983, 43, 4, 1141 - 1148 .

53 - Solvin, G. The relationship of social intelligence, creative problem solving behavior, and other selected variables to performance criteria for preseminary theology majors, Diss Abs. Int., 1980, 41, 6, 2507 A.

54 - Sutherland, S. MachMillan dictionary of Psychology, MacMillan press Ltd, London, 1991 .

55 - Torrey, G. & Vasa, S. & Kromer, J. Social skill interventions across school settings : Case study reviews of students with mild disabilities, Psychology in the

school, 1992, 29, 2, 248 - 255 .

56 - Wallhermfechtal, J. The relationship of social intelligence to self - actualization, Diss. Abs. Int., 1977, 37, 5, 2532 B .

57 - Walter, M. Social ability and right hmisphere processes in a subtype of learning disability, Diss. Abs. Int., 1992 , 53, 6, 3142 B.

58 - Weichman, M. The relationship of children's social intelligence to measures of interpersonal and interpersonal social adjustment, Diss. Abs. Int., 1978, 38, 10, 5104 B .

59 - Wolef, V. Personality styles and social intelligence, Diss. Abs. Int., 1976, 36, 1, 463 B.

60 - Wong, C. & Day, J. & Maxwell, S. A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students,

Journal of Educational Psychology, 1995, 87, 1, 117 - 133 .

61 - Zhan, G. Understanding interpersonal prolem situations and aspects of social experiences : an investigation of development of chinese children's social intelligence, Diss. Abs. Int., 1996, 65. 7, 4039 B.

الفصل السابع
التفكير الابتكارى

- تعريف التفكير الابتكارى
- قدرات ومؤشرات التفكير الابتكارى ومظاهرها النمائية

تعريف التفكير الابتكارى

على الرغم من أن الدراسة العلمية للتفكير الابتكارى قريبة العهد ، إلا أنه قد ظهرت لهذا النوع من التفكير مجموعة من التعريفات المختلفة والمتعددة . وليس أدل على هذا التعدد من القائمة التى جمعها خير الله (١٩٧٨) حيث تضمنت هذه القائمة ما يقرب من ٦٠ تعريفا . وقد اختلفت هذه التعريفات باختلاف العلماء والباحثين الذين تناولوه بالدراسة ، وباختلاف الأسس العلمية والنظريات التى استندوا إليها فى دراساتهم . ومع ذلك فإن معظم التعريفات تتفق على أهمية وجود إنتاج جديد سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للثقافة التى يعيش فيها (Torrance, 1971 , b) .

وعلى وجه العموم ، يمكن تصنيف هذه التعريفات وتلك الدراسات المختلفة ، فيما يلى :-

أولاً : دراسات وتعريفات للتفكير الابتكارى باعتباره عملية سيكولوجية ، إذ ترى أن التفكير الابتكارى يمر بمجموعة من المراحل والعمليات السيكولوجية ، وإن اختلفت فيما بينها فى عدد هذه المراحل .

ثانياً : دراسات وتعريفات التفكير الابتكارى باعتباره قدرة عقلية أو مجموعة من القدرات والمؤشرات .

ثالثاً : دراسات وتعريفات للتفكير الابتكارى باعتباره نوعا من الانتاج يوصف بمجموعة من الصفات .

رابعاً : دراسات وتعريفات التفكير الابتكارى باعتباره مجموعة من السمات

والخصائص التى تميز الشخصية المبتكرة عما سواها .

خامساً : دراسات وتعريفات للتفكير الابتكارى باعتباره مناخا بيئيا ييسر ويشجع على حدوثه .

وفى الجزء التالى يعرض المؤلف بإيجاز لهذه الدراسات والتعريفات .

أولاً : التفكير الابتكارى باعتباره عملية سيكولوجية :

هناك من الباحثين من يرى أن التفكير الابتكارى عملية سيكولوجية تمر بمراحل مختلفة (خير الله ، ١٩٧٦)، (المليجى ، ١٩٦٨)، (عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٧٧) (Mackinon, 1970) ، (Torrance, 1967) .

وهناك من يرى أن التفكير الابتكارى عملية سيكولوجية واحدة ، هى لحظة الاشراق (يوسف مراد ، ١٩٦٩) .

ثانياً : التفكير الابتكارى باعتباره قدرة أو مجموعة من القدرات العقلية :

يرى فرنون (Vernon, 1970) أن البحوث ما زالت قاصرة عن إعطاء اجابة واضحة للتساؤل عما إذا كان التفكير الابتكارى يمثل قدرة متمايزة عن بقية القدرات أو عما إذا كان متضمنا لعدد من القدرات والعوامل العقلية الأولية .

وفى محاولة الاجابة عن هذا التساؤل ، أجريت محاولات كثيرة منها دراسات جيلفورد (Guilford, 1967) ودراسات عماد الدين سلطان

(١٩٦٥) . فيرى جيلفورد (Guilford, 1967) أن التفكير الابتكارى ليس قدرة واحدة Unitary ability ، ولكنه يتضمن مجموعة من القدرات ، هى الحساسية للمشكلات ، والطلاقة ، والمرونة ، والأصالة ، والتفصيلات ، وإعادة التعريف .

وقد ربط جيلفورد (Guilford, 1959) بين قدرات التفكير الابتكارى وقدرات التفكير التباعدى فى تنظيمه لبناء العقل . وقد استنتج أنه على الرغم من أهمية قدرات التفكير التباعدى Divergent thinking فى عملية التفكير الابتكارى ، إلا أن هذه القدرات ليست وحدها كافية لأن يصبح الفرد مبتكرا . ذلك لأن التفكير الابتكارى يمكن أن يشتمل على قدرات أخرى غير تلك التى يتضمنها التفكير التباعدى .

ولذا، فلا يمكن حصر التفكير الابتكارى بصفة أساسية فى جزء معين من أجزاء بناء العقل التى حددها جيلفورد، رغم الأهمية النسبية لقدرات التفكير التباعدى. ومع هذا، فإنه يمكن القول بأن هناك احتمالا أن يعطى الشخص ذو القدرات التباعدية المرتفعة قدرة مرتفعة على التفكير الابتكارى فقدرات التفكير التباعدى أساسية فى التفكير الابتكارى ولكنها ليست كافية لحدوثه فعلى سبيل المثال، عامل حساسية المشكلات وعامل إعادة التعريف أو التحديد، يعتبران من عوامل التفكير الابتكارى ، ومع ذلك لا ينتميان إلى التفكير التباعدى، إذ هما محتويان فى فئة القدرات التقويمية وانتاجاتها وحديثا، اقترح تورانس (Torrance,1977;1979) مجموعة من المؤشرات أو العلامات الدالة والمميزة للأفراد المبتكرين . ومن هذه

العلامات :-

١ - القدرة على التعبير عن المشاعر والعواطف والأفكار ، من خلال الرسومات وعناوينها . أو القدرة على وضع المشاعر والعواطف والأفكار في محتوى معين .

٢ - القدرة على توضيح وابراز عنصر الحركة فى الرسومات وعناوينها .

٣ - مدى تعبيرية الرسومات وعناوينها عن الأفكار والمشاعر والعواطف ، أو ما يطلق عليه Highlighting Essence .

٤ - القدرة على إعطاء رسومات ذات منظورات بصرية غير عادية .

٥ - القدرة على إعطاء رسومات ذات منظورات بصرية دينامية - داخلية .

٦ - القدرة على تجاوز الحدود المصطنعة فى تفكيره والمتعارف عليها للأشياء وامتداد هذه الحدود .

٧ - القدرة على التعبير الفكاهى ، من خلال الرسومات ومقالاتها وعناونيها .

٨ - خصوبة الخيال فى اللغة غير الشكلية Informal Language والقصف الذهنى .

٩ - تنوع الخيال .

١٠ - التمركز حول المشكلة Problem - Genteredness ، والقدرة

على إيجاد الفكرة المسيطرة على الموقف .

١١ - سرعة الاستثارة للحدث Quickness of warm - up

١٢ - القدرة على التركيب والتأليف ، ويظهر هذا فى القدرة على جمع اثنين أو أكثر من الأشكال الناقصة في صورة معبرة .

١٣ - القدرة على تبسيط الشئ دون افقاده أساسياته .

ومما يلاحظ أن هذه المؤشرات لم تحظ بالاهتمام اللازم من الباحثين فى ميدان التفكير الابتكارى .

ثالثاً : التفكير الابتكارى باعتباره نوعا من الانتاج :

هناك من الباحثين من يرى أن التفكير الابتكارى نوع من الانتاج ، وأنه يحكم على هذا الانتاج فى ضوء مجموعة من المحكات (سيد خير اله ، ١٩٧٦) . وتصنف هذه المحكات فى مجموعتين ، مجموعة المحكات الأساسية ، ومجموعة المحكات الاختيارية (Mackinon, 1970) .

المحكات الأساسية :-

١ - الجدة والحداثة أو الاصالة . لكى يكون الانتاج ابتكاريا يجب أن يوصف بالجدة والأصالة Originality & Novelty . وأصالة الفكرة أو الانتاج ، ينظر إليها من عدة زوايا ، هى :-

أ - أنه لكى يكون الانتاج أو الفكر جديدا يجب ألا نجد له مثيلا في خبرات البشرية جمعاء ، فمعيار الجدة والأصالة هنا ينسب إلى

البشرية جمعاء (Mackinon, 1970) .

ب - أن الانتاج أو الفكر يكون ابتكاريا بالنسبة للفرد نفسه . بالرغم من وصول أفراد آخرين لهذا الانتاج من قبل . أى أن معيار الجدة هنا ينسب الى الفرد نفسه (Torrance, 1965) .

جـ - وهناك من يرى ضرورة النظر إلى الانتاج فى ضوء الثقافة التى يعيش فيها الفرد ، فالحداثة تعنى أن الانتاج أو الفكر الابتكارى لا يمكن أن يتكرر تماما بنفس الصورة ، وانما يمكن أن يتضمن اعادة تكامل لعناصر موجودة من قبل ، ورغم هذا تحتوى على عناصر جديدة (Stein, 1953) .

د - وهناك من يوفق بين المعايير السابقة . حيث ينظر إلى الانتاج أو الفكر فى ضوء محكين أحدهما: المحك الاجتماعى؛ ويعنى أن الانتاج أو الفكر يكون جديدا بالنسبة للمجتمع الذي يحدث فيه . وثانيهما :المحك السيكولوجى ، ويعنى أن الانتاج أو الفكر يكون جديدا بالنسبة للفرد نفسه الذى أنتجه (جابر عبد الحميد، ١٩٧٢)

هـ - ثم هناك من يرى أن الجدة أمر نسبى . فالناتج أو الفكر الجديد هو ما ينتج لأول مرة فى مجتمع معين أو بين جماعة فى مدى زمنى معين ، وهو ما يختلف عما هو موجود بالفعل فى جماعة ومتداول بينها (عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٧) .

و - وبالرغم من هذه المحكات ، فإن الحكم على جدة أو أصالة الفكرة

أو الانتاج فى الممارسة الفعلية لدى كثير من الباحثين إنما يعتمد على الندرة الإحصائية فالفكرة الاصلية من الناحية الاحصائية هى الفكرة الأقل تكرارا (Guilford,1970 ; Torrance, 1979) ويأخذ المؤلف بهذا المحك فى الحكم على أصالة الانتاج أو الفكرة .

٢ - المنفعة ومدى فائدة الانتاج Usefulness (أو الفكرة) . يرى ماكينون (Mackinon, 1970) أن مجرد توافر شرط الجدة والحداثة فى الانتاج (أو الفكرة) كى نصفه بأنه ابتكارى ، ومنها أن يساعد هذا الانتاج (أو الفكر) على حل مشكلة معينة أو أن يلائم حاجات موقف معين ، أو أن يكون الانتاج (أو الفكر) مصحوبا بتحقيق أهداف معينة كما فى حالة الفنان حينما يحاول أن يجد تعبيرا مناسبا لخبراته الخاصة .

٣ - محك الاستمرارية . يضيف عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧) أن استمرارية الآثار المترتبة على الناتج دليل على أهميته ومعناه بالنسبة إلى مجاله وبقدر ما يمثل جوهريا فى مجاله بقدر ما ينتشر وتستمر آثاره .

المحكات الاختيارية :-

يرى ماكينون (Mackinon, 1970) أنه توجد معايير اختيارية كلما اتصف بها الانتاج أو الفكر الابتكارى كلما كان ذلك الانتاج أو الفكر أفضل

من الناحية الابتكارية وقد حدد معيارين هما :-

١ - أن يكون الحل الابتكارى ممتعا من الناحية الجمالية .

٢ - أن يتيح الانتاج أو الفكر الابتكارى فرصة لخلق ظروف جديدة لحياة الانسان تفوق حياته الحالية وتغير من خبراته التى يعيش فيها . وهذا المعيار فيما يذكر ماكينون نادرا ما يصل اليه الفكر أو الانتاج الابتكارى .

رابعاً : التفكير الابتكارى باعتباره سمات خاصة تميز الشخصية المبتكرة عما سواها :

هذه الدراسات والتعريفات تنظر الي التفكير الابتكارى باعتباره سمات خاصة وخصائص معينة يتميز بها الشخص المبتكر بدرجة أكبر بالنسبة لغيره من الأفراد .

فحينما قارن ماكينون بين الأشخاص ذوى القدرة الابتكارية المرتفعة وبين ذوى القدرة الابتكارية المنخفضة فى بعض الميادين كالعمارة والكتابة والرياضيات والبحث الصناعى ، وجد فيما يذكر تورانس (Torrance, 1965) أن الأشخاص المبتكرين مستقلون فى تفكيرهم وأعمالهم ، منفتحين على الخبرة ، جادين فى طلب المعرفة ، اتجاههم الادراكى يعبر عن عقولهم المتسائلة ، قادرين على تركيز الانتباه وعلى تحويله ، يلاحظون الأشياء بطريقة مخالفة لتلك الطريقة الى يلاحظ بها غيرهم ، يملكون الشجاعة على التعامل مع التناقضات ويمكنهم التوفيق بينها عن طريق التعبير المنفرد عن

أنفسهم .

وبالاضافة الى ذلك يرى تورانس (Torrance, 1965) أن الشخص المبتكر يميل إلى السيطرة ، كما أنه تلقائى فى تفاعله الشخصى والاجتماعى وفى نفس الوقت لا يميل الى المشاركة not-Sociable ، وأنه متكلم ولاذع فى كتاباته ، عدوانى ، قادر على الاقناع ، واثق من نفسه ، مؤكد لذاته ، متحرر من القيود التقليدية ، قادر على الادلاء بآراء غير عادية وغير متمشية مع المألوف . كما أنه أكثر مرونة من الناحية السيكولوجية والمعرفية ، وأكثر دقة ونعومة فيما يتعلق باهتماماته الخاصة اذا قورن بغيره ، كما أنه يفضل الأمور المعقدة من الناحية الاداركية ، وأنه غير منظم ، يميل الى الانطواء ، أكثر من الانبساط ولا يهتم كثيرا بعضويته فى الجماعة ويفضل أن يترك وشأنه .

والشخص المبتكر ، قادر على ادراك الثغرات والأخطاء واستغلالها ، بل قد يستغل الأمور التافهة من وجهة نظر العاديين فى ابتكارات عظيمة ، وقد يكون فى بعض الأحيان أنانيا معتزا بنفسه (روبرت مولر ، ١٩٦٦ ، Torrance, 1965) .

وفى دراسة سيد صبحى (١٩٧٤) عن السمات الانفعالية والقدرات العقلية للمبتكرين فى مجال الفن التشكيلى ، وجد أن المبتكرين يتميزون بالثبات الانفعالى وأنهم أكثر مرحا واقداما وطموحين ومثابرين .

وهكذا ، تدل الدراسات والبحوث بالمبتكرين على أن الشخص المبتكر

يتميز بالعديد من الخصائص النفسية . منها ماهو موضع اتفاق عام بين الباحثين ، ومنها ما يتفق عليه البعض ، منها ما يظهر فيه التناقض والاختلاف (سيد خير الله ، ١٩٧٥) .

خامساً : التفكير الابتكارى باعتباره مناخا بيئيا يشجع على التجديد والابتكار.

يرى الكثيرون من العلماء أنه لكى يحدث الابتكار يجب أن تسمح الظروف البيئية بشئ من الحرية والأمن النفسى والاجتماعى للفرد ، فالابتكارية لا تتم إلا فى غياب الكبت أو حينما يكون الكبت فى أقل درجاته والسماح للشخص المبتكر بحرية الخطأ وحرية التعبير عن أفكاره وخبراته (سيد خير الله ، ١٩٧٨) . وعلى هذا الأساس ، فالابتكارية تمثل عملية طبيعية مثلها مثل تفتح الزهرة إذا ما توافرت لها الظروف والرعاية المناسبة . (Alieldin, 1978)

ومن ثم ، نجد تورانس (Torrance, 1967) يؤكد على أن من أهم عوائق التفكير الابتكارى محاولات عزل الخيال والقيود التى تفرض على معالجة الأشياء وحب الاستطلاع ، والتأكيد المبالغ على أدوار كل من الجنسين ، والتأكيد المفرط على مهارات معينة والخوف من المخاطرة ، والتأكيد على النقد الهدام وضغوط الزملاء .

ويؤكد ستين (Stein, 1953) على أن نمو الابتكار يتوقف على مقدار الحريات التى تمنحها الثقافة والحضارة لأعضائها سواء فى تعامله مع

الأسرة أو مجتمعه ومدى تشجيعها على الاتيان بالجديد ، كما يتوقف على مقدار ما تتقبل منه من الاشياء المبتكرة .

كما استنتج خير الله (Kheirialla, 1963) ، فى دراسته عن العلاقات بين التفكير الابتكارى والذكاء والتحصيل والنمو الجسمى وبعض السمات الشخصية وعادات القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية والثانوية ، أن الابتكارية تتأثر بالخبرات الماضية كما تتأثر بالمواقف الحاضرة . ويؤثر كل من هذه الخبرات فى تشكيل الآراء والأفكار ، لاسيما لدى طلاب المرحلة الثانوية أكثر من طلاب المرحلة الابتدائية .

وهناك من يرى أن المتغيرات الحضارية لها أثرها على ابتكارية الأفراد من حيث تيسيرها أو اعاقتها . وأن الحضارة التى يعيشها المبتكر ليست حضارة عصره فقط أو حضارة بيئته الاقليمية بل حضارة أسرته وأصدقائه أيضا ، والتى يتعامل معها فى ضوء الخصائص المزاجية لأصحابها (ناهد رمزى ، ١٩٧١) .

كما أن هناك من يذهب إلى أن السلوك الابتكارى يتأثر بالاتجاهات الحضارية ، وأن الفروق فى هذا السلوك ، انما ترجع الى فروق فى الحضارة (Edwin, 1976) .

خلاصة واستنتاج :

تعددت تعريفات الابتكارية بتعدد المداخل الى دراستها . وعلى هذا يكون من الصعب اختيار معنى واحد من معانى الابتكارية المختلفة . ذلك لأن

التفكير الابتكارى يشتمل على كل هذه المعانى جميعا (Mackinon, 1970).

كما أن وضع تعريف موحد واجرائى للابتكارية يتوقف على مدى امكانية التوصل إلى تعريف يجمع بين الجوانب المختلفة التى تتكون منها (خير الله ، ١٩٧٦) . ويرى المؤلف أن تعريف تورانس (Torrance, 1965) التالى للتفكير الابتكارى هو أقرب التعريفات الممكنة إلى دراسة هذا النوع من التفكير باعتباره ظاهرة متعددة الجوانب .

يصف تورانس (Torrance, 1965) التفكير الابتكارى بأنه عملية الاحساس بالمشكلات والثغرات ونواحى النقص فى المعرفة واكتشاف العناصر المفقودة ونواحى الاختلاف فيها . ووضع التخمينات وفرض الفروض الخاصة بها واختبارها وربما تعديل هذه الفروض واعادة اختبارها ، ثم توصيل النتائج .

ولعل أسباب الأخذ بتعريف تورانس للتفكير الابتكارى ، نوجزها فى الآتى :- يرى تورانس (Torrance, 1974) :

١ - أن هذا التعريف للتفكير الابتكارى يمكن من عملية المقارنة بين الأشخاص من حيث درجة التفكير الابتكارى ، وفى نفس الوقت يساعد على اظهار انواع كثيرة ومختلفة من هذا التفكير .

٢ - يسمح هذا التعريف الفرد المفحوص أن يستخدم خياله لأقصى درجة ممكنه ، حيث المثير الحافز للتفكير لا يقيد قدرة الشخص على التفكير.

كما يذكر تورانس (Torrance, 1971 b) أن هذا التعريف :

٣ – يصف الابتكارية باعتبارهاعملية طبيعية ، وأن الحاجات الانسانية تبدو متضمنة فى كل مرحلة من مراحله .

٤ – مؤسس على تحليل للمداخل المختلفة فى تعريف التفكير الابتكارى وعلى المطالبة بتعريف يجمل برامج البحث مركزة على العوامل التى تؤثر على النمو الابتكارى فى سياقه أو فى بيئته الاجتماعية .

٥ – يمكن الباحث من أن يحدد اجرائيا نوع القدرات والوظائف العقلية المتضمنة فى التفكير الابتكارى ، وخصائص الشخصية الميسرة أو المعرقلة للعملية الابتكارية .

٦ – يمد الباحث بمدخل يساعد على تحديد أنواع المنتجات الناتجة من هذه العملية ، وأنواع الاشخاص المنغمسين فيها .

٧ – يمد الباحث بالشروط اللازمة لتيسير هذه العملية الابتكارية .

٨ – يبدو منسجما مع الاستعمال أو العرف التاريخى ، ويمكن استخدامه بدرجة متساوية فى الابتكار العلمى والأدبى والدرامى والتفاعلى بين الاشخاص .

قدرات ومؤشرات التفكير الابتكارى

أولا : الطلاقة Fluency

مفهوم الطلاقة :

يرى أبو حطب وسيد عثمان (١٩٧٢) أن موقف التداعى الحر - Free association ، يمكن وصفه بأنه موقف غير محدد ، أو بأنه موقف اسقاطى حيث يكون فيه المفحوص غير مقيد نسبيا فى استجاباته . ولذلك ، فإن العملية العقلية التى تسود فى مثل هذا الموقف يمكن أن تسمى بالطلاقة ، حيث يستدل على حدوثها من توفر شرطين هما : قلة المعلومات أو التعليمات التى تعطى للمفحوص ، وعدم تقييده بحل أو بحلول معينة توصف بالصواب دون غيرها ، أو ما يطلق عليه وجهه الحل التباعدية .

وفى هذا الاتجاه ، عرفت الطلاقة بأنها قدرة الفرد على انتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة فى فترة زمنية معينة ، إزاء مشكلة ما أو موقف مثير (أبو حطب ، ١٩٧٣ ، خير الله ، ١٩٧٥ ، Torrance,. 1965; Guilford, 1967) . فعامل الطلاقة يشير إلى سهولة توليد الأفكار (عبد الستار ابراهيم ، د. ت) و يدل على الخصوبة فى تفكير الفرد (سليمان الخضرى ، ١٩٧٥) .

الطلاقة والقدرة على التفكير الابتكارى :

يرى جيلفورد (Guilford, 1967) أن القدرة على التفكير الابتكارية لا تمثل قدرة واحدة منفردة Unitary ability ، انما هى قدرة متضمنة لمجموعة من القدرات .

وأشار الى أن معظم البحوث العاملية فى هذا المجال توصلت إلى أن القدرة على التفكير الابتكارى تتضمن مجموعة من القدرات ، وأن الطلاقة هى إحدى هذه القدرات .

وعلى هذا الأساس ، يتوقع جيلفورد (Guilford, 1967) أن الشخص الذى ينتج عددا كبيرا من الأفكار خلال مدة زمنية معينة ، يمكن أن تكون لديه فى حالة تساوى الظروف الأخرى فرصة أكبر كى ينتج عددا أكبر من الأفكار الجيدة ، ولذا فالشخص الذى لديه طلاقة عالية فى التفكير من الأرجح أن يكون شخصا مبتكرا .

ويشير أبو حطب وسيد عثمان (١٩٧٢) إلى أن الطلاقة تلعب دورا هاما فى معظم صور التفكير الانسانى ، وبخاصة التفكير العلمى والتفكير الابتكارى . كما يشيران إلى أن الطلاقة لها علاقة ببعض المهن والاعمال كالبيع والاعلام والدعاية والخطابة والتدريس والوظائف الارشادية .

والطلاقة أنواع ، ولكل نوع منها صلة بمجال معين من مجالات التفكير الابتكارى ، فطلاقة الاشكال البصرية تتصل بالابتكار فى الفنون التشكيلية ، وطلاقة الأشكال السمعية تتصل بالابتكار الموسيقى ، أما طلاقة الرموز فى جانبها اللغوى فتتصل بالتأليف الأدبى فى الشعر ، وفى جانبها الرياضى تتصل بالابتكار والتأليف فى الرياضيات ، وأما طلاقة المعانى والافكار فلها علاقة وثيقة بالابتكار الادبى والعلم بوجه عام (أبو حطب وسيد عثمان ، ١٩٧٢) .

وبناء على هذا ، فمن المتوقع أن تتعدد أنواع الطلاقة بتعدد المجالات التى ينصب فيها ويتشكل الأداء العقلى ، وهذا هو ما تؤكده نظرية جيلفورد فى بناء العقل (أبو حطب وسيد عثمان ، ١٩٧٢ ، أبو حطب ، ١٩٧٣ ، Guilford, 1965) .

المظاهر النمائية للطلاقة :

يؤكد تورانس (Torrance, 1979) أن أحسن دليل يمكن أن نحصل عليه فيما يتعلق بالمظاهر النمائية للطلاقة يأتى من تحليل مستويات الأداء لعدد من الأطفال على اختبارات التفكير الابتكارى اللفظية والشكلية .

وقد توصلت ليبرمان (Lieberman, 1965) فى دراسة لها على ٩٣ طفلا من أطفال الحضانة بنيويورك (٥٢ ولد ، ٤١ بنت) ، إلى وجود علاقة دالة بين العمر الزمنى والطلاقة الفكرية (كما قيست باختبارات بنيت على أساس من اختبارات تورانس وجيلفورد للتفكير الابتكارى) ، حيث بلغت قيمة ٠,٢٨ . كما توصلت أيضا ، إلى وجود علاقة دالة بين العمر العقلى والطلاقة الفكرية حيث بلغت قيمة ٠,٢٧ .

بينما فى دراسة كيتشام وخير الله (Ketcham & Kheirilla, 1962) ، التى أجريت على ١٠٨ تلميذا و ١٠٣ تلميذة من الصفوف الدراسية الرابع والسادس والثامن والعاشر والثانى عشر ، وجد أن القدرات الابتكارية (الطلاقة والمرونة والأصالة كما تقاس باختبار تورانس للتفكير الابتكارى) لا تتزايد مع العمر الزمنى ، وتتوزع اعتداليا على العينة

المستخدمة فى الدراسة .

وفى الدراسة الطولية التى قام بها تورانس (Torrance, 1968) على عينة من ١٠٠ طفل من التعليم الابتدائى ، لدراسة انحدار الابتكارية (الطلاقة ، المرونة ، الاصالة ، والتفصيلات) ، كما قيست باختبار تورانس للتفكير الابتكارى . وجد انحدارا فى نمو درجات الطلاقة عند الصف الرابع من التعليم الابتدائى ، (حيث م = ٥٣,١١ ، ٤٧,٢٨ ، ٤٨,٤٥ للصفوف الثالث والرابع والخامس على الترتيب ، ف = ١٤,٢٩) .

وفى احدى الدراسات المصرية (زين العابدين ، ١٩٧٤) ، لدراسة نمو القدرات « الابداعية » لدى عينة من الطلبة الذكور من مستويات تعليمية مختلفة بمدينة القاهرة (٢٢٠ من الصفين الرابع والخامس الابتدائى ، ٢٠٦ من الصف الثانى الاعدادى ، ٢١٩ من الصف الثانى الثانوى) وجد أن الطلاقة الفكرية (كما تقاس باختبارات جيلفورد اللفظية ، الاستعمالات ، عناوين القصص ، النتائج البعيدة ، وباختبارات تورانس الشكلية ، الخطوط المتوازية ، الدوائر ، تكميل الأشكال) تبلغ أقصى نمو لها فى مرحلة بدء المراهقة غالبا (مرحلة التعليم الاعدادى) ، ثم تتجه بعد ذلك نحو الانخفاض فى سنى المراهقة المتأخرة . كما وجد أن منحنى النمو باستخدام درجات الاختبارات اللفظية يمضى نحو الزيادة مع تقدم العمر بمعدل أكبر من منحنى النمو باستخدام درجات الإختبارات الشكلية وبمعدل أسرع منه فى مراحل العمر التالية . وقد فسر ذلك فى ضوء أن الرصيد من الدركات العيانية الميسرة فى البيئة لا تختلف عند الأطفال عنه عند المراهقين أو

الراشدين ، وعكس ذلك صحيح بالنسبة للجانب اللفظى الذى تتسع وتتنوع صور التناول العقلى وعمليات التفكير الذى تقوم عليه والتى يطرد النمو فيها بزيادة رصيد الفرد من الخبرات التعليمية أو مواقف التعلم بكل أشكالها والممتدة مع العمر . وقد أكد زين العابدين (١٩٧٤) على أن المؤشرات المتاحة - فى حدود دراسته - لا تفيد فى التنبؤ بمدى ثبات اتجاه الانخفاض فى طلاقة التفكير فى مراحل العمر اللاحقة .

وهكذا ، يمكن للمؤلف فى ضوء المعلومات حول ظاهرة الطلاقة أن يقرر أن هناك علاقة بين التقدم فى العمر ونمو الطلاقة . وأن شكل هذه العلاقة يختلف باختلاف البيئات الحضارية والثقافية ، وباختلاف أدوات القياس أيضا .

ثانياً : المرونة Flexibility

مفهوم المرونة وعلاقته بالتفكير الابتكارى :

تعد المرونة نمطا من أنماط التفكير ، نمط يتطلب توفر مقدار كبير من المعلومات ، ويؤكد تباعدية الحلول المنتجة . وهذا يدل على أن طبيعة المشكلات التى تتطلب فى حلها هذا النمط من التفكير يغلب عليها طابع التداعى . ويؤكد أبو حطب وسيد عثمان (١٩٧٢) على أن الاستبصار الذى نادى به الجشتالط يتطابق مع ما يشار اليه بالمرونة . ويمكن أن يفسر هذا فى ضوء ما يتطلبه كل منهما من قدرة على تغيير الزاوية الذهنية والوصول الى حل جديد للموقف .

وهكذا ، تدل المرونة على قدرة الفرد على تقبل التغير في الأشياء والتحرر من التقيد بالصور القديمة ، وكذلك قدرته على أن يغير سلوكه من موقف لاخر . أو أنها تدل على السهولة التى يستطيع أن ينتقل بها الفرد من طريقة للحل إلى طريقة أخرى أثناء مواجهة المشكلة أو المشكلات المختلفة (سليمان الخضرى ، ١٩٧٥) . ولذلك ، فالشرط الاساسى فى المرونة ، والذى يميزها عن الطلاقة هو التنوع الفكرى ، أي التفكير فى المشكلة وفق أكثر من إطار (عبد الستار ابراهيم ، د. ت) .

ويمكن النظر إلى المرونة على أنها قدرة الفرد على انتاج أنواع مختلفة من الأفكار ، أو أنها قدرة الفرد على استخدام أنواع مختلفة من الاساليب (Torrance, 1965;Guilford, 1967) . ولذا توقع جيلفورد ارتباط المرونة بالتفكير الابتكارى ، ومن ثم فقد افترض وجود نوع من المرونة فى العمليات العقلية التى من شأنها أن تميز الشخص الذى لديه قدرة على تغيير زاوية تفكيره عن الشخص الذى يجمد تفكيره فى اتجاه معين (Guilford, 1967) .

المظاهر النمائية للمرونة :

هناك من الدراسات ما يؤكد العلاقة بين العمر الزمنى والعمر العقلى من ناحية ودرجات المرونة من ناحية أخرى (Lieberman, 1965) ، وما يؤكد المظهر النمائى للمرونة عبر منخفضات (Torrance, 1968) ومنها ما يؤكد أن درجات المرونة تتوزع اعتداليا ولا تتزايد مع العمر الزمنى (Ketcham & Kheirilla, 1962) فى حين نجد دراسات أخرى

تؤكد أن الاتجاه العام لدرجات المرونة يمضى نحو الزيادة مع التقدم فى العمر ، وأن معدل هذه الزيادة يختلف باختلاف المراحل العمرية (زين العابدين ، ١٩٧٤) .

ففى دراسة ليبرمان (Lieberman, 1965) ، سبق ذكرها ، وجد ارتباطا دالا بين العمر الزمنى والمرونة التلقائية ، (ر = ٠,٢٥) ، كما وجد ارتباطا دالا بين العمر العقلى والمرونة التلقائية (ر = ٠,٢٤) .

بينما توصل كيتشام وخير الله (Ketcham & Kheirilla,1962) سبق ذكرها ، الى أن درجات المرونة تتوزع اعتداليا ولا تتزايد مع العمر الزمنى .

وفى الدراسة الطولية التى قام بها تورانس (Torrance, 1968) ، سبق ذكرها ، وجد انحدارافى نمو درجات المرونة عند الصف الرابع من المدرسة الابتدائية (حيث م = ٥٢,٦ ، ٤٧,٥٩ ، ٥١,٢٩ للصفوف الثالث والرابع والخامس على الترتيب ، ف = ٨,٣٧) .

أما فى دراسة زين العابدين (١٩٧٤) ، سبق ذكرها ، وجد أن متغير المرونة (كما تقاس باختبارات جيلفور : الاستعمالات والاستعمالات غير المعتادة ، وباختبارات تورانس الشكلية : الخطوط المتوازية والدوائر وتكميل الاشكال) ، يأخذ نفس الاتجاه العام للنمو ، ويمضى نحو الزيادة مع التقدم فى العمر . وقد استنتج زين العابدين ، من التحليل العاملى للنتائج ، أن المرونة هى السمة الغالبة فى فترة البلوغ وبداية المراهقة . وأن معدل نمو

هذه القدرة ليس واحدا فى كل الاعمار . كما استنتج أن نمو القدرات الابداعية (الطلاقة والمرونة والاصالة والحساسية للمشكلات) يتبع غالبا تعاقبا منتظما وأن هذا لا يتعارض مع أن معدل نمو هذه القدرات يتجه نحو الثبات النسبى عند نقطة معينة كحد أقصى للنمو أو يميل إلى الانخفاض بعد ذلك نتيجة عوامل معينة .

وهكذا ، فى ضوء المعلومات حول ظاهرة المرونة ، يمكن للمؤلف أن يستنتج أن نمو المرونة يتوقف على العمر الزمنى والعقلى للافراد ، كما يتوقف على الظروف الحضارية والثقافية . ومما يؤكد أثر الاتجاهات الحضارية على قدرات التفكير الابتكارى ما توصلت إليه دراسة إيدوين (M. Edwin, 1976) من وجود فروق فى القدرات الخاصة بالتفكير الابتكارى نتيجة الفروق الحضارية .

ففى دراسة إيدوين (M. Edwin, 1976) على ١٦٥ طفلا (يتراوح عمرهم بين ٧ - ٩ سنوات) من خمسة ثقافات مختلفة (الإنجليز Anglo ، الزنوج Ngro ، الإسكيمو Eskimo ، المكسيكيون الامريكيون Mexican American ، والهنود Choctaw Indian) بهدف مقارنة قدرات التفكير الابتكارى (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفصيلات) كما تقاس باختبار تورانس المصور ، الصورة ب ، لدى أطفال هذه الثقافات . ويمكن أن نلخص نتائج هذه الدراسة فى النقاط التالية :-

١ - توجد فروق دالة بين الأطفال الإنجليز والهنود فى درجات المرونة والتفصيلات وهذه الفروق لصالح الأطفال الهنود .

٢ - توجد فروق دالة بين الأطفال الإنجليز والإسكيمو فى درجات الطلاقة والمرونة والتفصيلات ، وهذه الفروق لصالح الأطفال الإسكيمو .

٣ - توجد فروق دالة بين الأطفال الإنجليزوالمكسيكيين الأمريكيين فى درجات المرونة وهذه الفروق لصالح الاطفال المكسيكيين الأمريكيين .

٤ - توجد فروق دالة بين الأطفال الإنجليز والزنوج فى درجات التفصيلات وهذه الفروق لصالح الأطفال الإنجليز .

٥ - توجد فروق دالة بين أطفال الهند والإسكيمو ، فى درجات الطلاقة ، وهذه الفروق لصالح أطفال الإسكيمو .

٦ - لا توجد فروق دالة بين الأطفال الهنود والمكسيكيين الأمريكيين فى أى قدرة من قدرات التفكير الابتكارى .

٧ - توجد فروق دالة بين الأطفال الهنود والزنوج ، فى درجات الطلاقة والتفصيلات ، وهذه الفروق لصالح الأطفال الهنود .

٨ - توجد فروق دالة بين أطفال الإسكيمو والمكسيكيين الأمريكيين ، فى درجات الطلاقة والمرونة ، وهذه الفروق لصالح أطفال الإسكيمو .

٩ - توجد فروق دالة بين أطفال الإسكيمو والزنوج فى جميع قدرات التفكير الابتكارى ، وهذه الفروق لصالح أطفال الإسكيمو .

١٠ - توجد فروق دالة بين الأطفال الزنوج والمكسيكين الأمريكيين فى درجات المرونة والتفصيلات ، وهذه الفروق لصالح الأطفال المكسيكيين

الأمريكيين .

ولا يستطيع المؤلف أن يقدم تفسيرات محددة لهذه النتائج ، وكل ما يستطيع أن يقدمه ، أن يتساءل عن أسباب هذه الفروق ، أهى الثقافة والحضارة التى يعيشون فيها ، أم هى الخصائص النفسية والمزاجية التى يتمتع بها كل منهم ، أم أن هذا يرتبط بعوامل وراثية خاصة بجنس كل عينة ، أم أن هناك عوامل أخرى غير ذلك .

وقد تأكدت النتيجة السابقة فى دراسة ناهد رمزى (١٩٧٦) على ٣٥٠ فتاة من مستوى التعليم الثانوى وينتمون إلى ثلاثة مستويات حضارية متباينة (القاهرة ، بنها ، سوهاج) . حيث توصلت إلى أن المستوى الحضارى للمجتمع وما يوفره من امكانات الاتصال الذى يتيح تفتحا على البيئة وعلى الخبرة والتجربة يساعد على نمو القدرات « الابداعية » (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، والحساسية للمشكلات) كما تقاس باختبارات جيلفورد . كما وجدت فروقا دالة بين متوسطات العينات الثلاثة فى قدرات « الابداع » ، وحينما رتبت المستويات الحضارية الثلاثة من حيث قدرات الابداع ، وجدتها على الترتيب (من الأعلى الى الأدنى) : القاهرة - بنها - سوهاج .

ويرى المؤلف ، أنه يمكن الحصول على نفس النتائج من داخل مدينة القاهرة فقط ، حيث تتضمن مدينة القاهرة مستويات حضارية متباينة .

ثالثاً : الأصالة Originality

مفهوم الأصالة :

ينظر إلى الأصالة على أنها مفهوم يجمع بين مظاهر سلوكية تتبلور فى القدرة على إعطاء أفكار أصلية . أو ينظر إليها على أنها نفور من تكرار ما يفعله الآخرون أو يفكرون فيه ، بينما المرونة بأنواعها المختلفة قاصرة على النفور من تكرار الشخص لذاته : أفكاره وأفعاله (عبد الستار ابراهيم ، د. ت) . وقد ينظر إلى الأصالة على أنها تدل على إدراك الفرد للأشياء فى صورة جديدة غير مألوفة ، أو أنها إدراك علاقات نادرة جديدة ، أو أنها انتاج أفكار طريفة (سليمان الشيخ ، ١٩٧٥) .

محكات الأصالة :

يمكن أن يشار إلى الأصالة بإحدى الطريقتين الآتيتين (Guilford، 1970) ، وهى :-

١ – يمكن أن يشار إلى الأصالة فى ضوء المعنى الإحصائى ؛ فعدم شيوع الاستجابة وندرتها يدل على أصالتها .

٢ – يمكن أن يشار الى الاصالة عن طريق الاختبارات التى تتطلب فقراتها تداعيات وعلاقات بعيدة ، سواء أكان البعد زمنيا أم منطقيا .

وهناك بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الاصالة ، نحددها فى الآتى :-

١ – أنه لكى تكون الفكرة أصيلة يجب أن تتميز بالجدة ، وقد تكون الفكرة

جديدة بالنسبة لصاحبها وليس من الضرورى أن تكون جديدة بالنسبة لغيره (عبد الحليم محمود ، ١٩٧١) .

٢ - أن ياماموتو Yamamoto يأخذ بوجهه نظر أكثر اعتدالا . حيث يفرق بين المقياس الفردى والاجتماعي للفكرة الجديدة . فيرى أن الفكرة قد تكون جديدة بالنسبة لصاحبها وليست جديدة بالنسبة للمجتمع أو الثقافة التى يعيش فيها صاحب الفكرة ، ومع ذلك فلا يجب التقليل من قيمة هذه الفكرة عند الطفل ، إذ قد تكون بداية طيبة لفكر الراشد الذى يحكم المجتمع بقيمة الابتكارية (محمد ثابت على الدين ١٩٧٩) .

وفى نفس الاتجاه يرى جيلفورد (Guilford, 1970) أن كلتا الوجهتين السابقتين (الأولى والثانية) متطرفتان ، وأن الاصالة كمعظم السمات الأخرى ، يمكن تصورها على شكل بعد متصل . ويؤكد علي أن هذا التصور يسمح بالمقارنة الخصبة بين الأفراد وبين أنواع السلوك المختلفة من حيث درجة أصالتها . ومن ثم يرى أن أكثر تعريفات الأصالة دقة وموضوعية واجرائية ، يكون عن طريق التكرارات الاحصائية للاستجابة . وبناء على هذا ، يكون الفرد أصيلا بمقدار عدم شيوع استجابته .

ويتفق معه فى هذا ، عبد الستار ابراهيم (١٩٧٤) ، حيث يرى أن المحاولات النشطة فى قياس الأصالة تقوم على محاولات تصورها كمتصل كمى ، بمعنى أن كل شخص يكون على درجة معينة من الأصالة ، وأن الحكم علية فى هذا الصدد يتوقف على مقدار الأفكار التكيفية غير الشائعة ، أو الجديدة ، والماهرة التى يستطيع أن يقدمها فى وحدة زمنية محددة

بالمقارنة بأفكار المجتمع الذى ينتمى اليه .

ويأخذ المؤلف بوجهه نظر تورانس (Torrance, 1979) فى أن الفكرة الأصيلة – من الناحية الاحصائية – هى الفكرة الأقل تكرارا . وبطريقته فى تصحيح الأصالة (Torrance, 1979) .

العلاقة بين الطلاقة والأصالة والقدرة على التنبؤ بالسلوك الابتكارى :

يتفق معظم علماء النفس على أن الأصالة هى إحدى المكونات السيكولوجية الأساسية فى التفكير الابتكارى (سليمان الشيخ ، ١٩٧٥) بل إنه كثيرا ما ينظر الى الأصالة على أنها مرادفة للابتكار أو أنها مفتاح أساسى له (عبد الحليم محمود ، ١٩٧١) .

وبالرغم من أن الاصالة تعد من أكثر المتغيرات الداخلة فى تحديد الأعمال الإبتكارية ، إلا أن توفر شرط الأصالة فى عمل ما لا يكفى للحكم عليه بأنه ابتكارى (Maltzman, 1965) . فهناك قدرات وعوامل أخرى لها أهميتها بالاضافة إلى الأصالة فى العملية الإبتكارية .

ولقد وجد لينش (Lynch, 1970) أن الأطفال مرتفعى الإبتكارية ليسوا مرتفعين فقط فى عدد الأفكار التى ينتجونها ، أى فى طلاقتهم ، ولكنهم مرتفعون أيضا فى نوع هذه الأفكار ، ويقصد بالنوع تفرد الفكرة ، أى أصالتها . ويذكر أيضا أنه قد وجد أن أطفال المجموعة الضابطة كانوا يتناولون الفكرة ويحاولون تطويرها عن طريق إلقاء الضوء على كل احتمالاتها الممكنة . أما أطفال المجموعة المبتكرة كانوا ينتجون أفكارا كثيرة

وكل واحدة منها تتميز بحداثتها . وأن العلاقة المميزة لطلاقة المجموعة المبتكرة هى الانسياب فى الجدة .

ويضيف لينش (Lynch, 1970) أن المبتكرين قد ينتجون استجابات أقل ، والسبب فى ذلك أنهم يحاولون دائما أن يجدوا الفكرة الاصيلة التى يمكن أن تغطى الرسالة التى يبعثون بها إلى الآخرين بقوة ، أو إلى أنهم يحاولون دائما البحث عن المستوى العالى من الجدة والأصالة .

وحول العلاقة بين الطلاقة والأصالة والقدرة على التنبؤ بالسلوك الابتكارى يذكر تورانس ثلاث حقائق هامة نلخصها في الاتى :-

١ – أنه يوجد عادة ارتباطا عالى نسبيا بين الطلاقة والأصالة على اختبارات التفكير الابتكارى ، وتصل قيمة هذا الارتباط الى ٦, . (Torrance, 1979)

٢ – أن مقاييس الأصالة تمكن الباحث من التنبؤ بالسلوك الابتكارى بدرجة أفضل من استخدام مقاييس الطلاقة لنفس الغرض(Torrance, 1972 b; C; D) .

٣ – أنه على الرغم من أن الطلاقة تحدد بدقة الفرصة التي يمكن أن تنتج فيها الاستجابة الأصلية ، فإنه لا يوجد ضامن لحدوث الإستجابة الأصلية خلال هذه الفرصة (Torrance, 1979) .

تيسير التفكير الأصيل ، والعوامل المساعدة على حدوثه :

يرى تورانس (Torrance, 1979) أن العوامل العاطفية ، والعوامل المنطقية وغير المنطقية ، وكذلك العوامل الدافعية من أهم العوامل التى تساعد على انتاج الأفكار الأصيلة . كما أن المفكر الأصيل يتميز بحياة مختلفة - فهو يمثل أقلية Minority - of one وهذه المكانة هى التى تدفعه لأن يثبت مقدرته على انتاج الافكار الأصلية .

ويضيف تورانس (Torrance, 1979) أن التعامل مع الاشياء الغامضة وغير المحددة يتيح الفرصة لانتاج عدد كبير من البدائل (الطلاقة) ، ولكن ربما لا توجد فيها استجابات أصيلة . ولكى توجد الاستجابة الأصيلة ، يجب أن يوجد - بالإضافة إلى ما سبق المقدرة على التجريب التخيلى للافكار واشغال الذهن بها . وليس هذا فحسب ، بل يجب أن يكون هناك اعتراف بأهمية المشكلة ، حيث أن التفكير الأصيل يتطلب عادة اعتبارات عقلية وجهد عاطفى ، وأن الفكرة الأصيلة لا يمكن أن تحدث إذا إعتبر الفرد المشكلة تافهة أو غير هامة . كما يجب أن يكون هناك اعتراف وقبول للتفكير الأصيل أى جعل التفكير الأصيل مباحا ومشروعا .

الفروق بين الجنسين فى الأصالة :

تثبت بعض البحوث أن الطبيعة العامة فى الاداء على إختبارات التفكير الابتكارى - بما فيها اختبارات الأصالة - تتأثر بالفروق بين الجنسين (ناهد رمزى ، ١٩٧١، إليانور ماكوبى ؛ ١٩٧٢ ؛ عبد الستار

ابراهيم ، ١٩٧٤) .

ففى بحث عبد الستار ابراهيم (١٩٧٤) عن الفروق بين الجنسين فى الأصالة وتنظيمها ، وجد أن أسلوب التعبير عن الأصالة يتوقف إلى حد كبير على ظروف الكف أو التيسير اللذين يقوم بهما المجتمع نحو هذه الوظيفة أو تلك . وتجب الاشارة هنا إلى أن عمليات الكف أو التيسير يقومان بناء على تصورات خاصة تنظمها فكرة الدور الاجتماعى ، والتوقعات الاجتماعية لهذا الدور .

ويذكر عبد الستار ابراهيم (١٩٧٤) أنه قد بدا من نتائج بحثه أن الاصالة تظهر فى القدرة على التمييز العقلى ، والاختلاف عن الشائع ، والتقليدى ، كما تفرق بصورة دالة بين الذكور والاناث فى اتجاه تفوق الذكور . ذلك ، لأن نمو القدرة على الاستقلال ، والتمييز الذهنى ، والاختلاف عن الشائع ترتبط بنمو صفات الاستقلال والمبادأة والاعتداد بالنفس . وهى من أهم الصفات التى يبدو أن حضارتنا تقدم لها فرصا أكبر للنمو بين الذكور عنه بين الإناث ، ويبدو أن هذه السمات تجد لها مجالا فى الثقافة الغربية على السواء .

ولعل تورانس (Torrance, 1979 a) قد توصل إلى هذه الفكرة من قبل ، فقد أوضحت بعض دراساته أن المرتفعين فى الأصالة أميل إلى الاتسام بالاستقلال فى العمل دون اهتمام بـ[illegible] من الآخرين ، أى أنهم لا يخضعون لمواقف الضغط الاجتماعى ، كما يبدى فى العزلة التى قد يفرضها الاختلاف والتمييز الاجتماعى .

وعلى هذا ، فإن انخفاض درجات الإناث على اختبارات الأصالة ، وبالذات اختبارات تكميل الاشكال (اختبار تورانس) والاستعمالات غير المعتادة (اختبارات جيلفورد) يتسق مع التصورات الاجتماعية لدور الانثى . ومع الفرص الضئيلة التى يقدمها المجتمع للتعبير « الابداعى » لدى المرأة (عبد الستار ابراهيم ، د. ت) .

والى أن تتغير الشروط الاجتماعية المنحازة للذكور فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والاناث من حيث درجات الأصالة ، فإن المؤلف يأخذ بوجهه نظر بارون(Barron , 1969) فى أن الحديث عن عوامل بيولوجية مسئولة عن هذا الاختلاف سيظل معلقا إلى أن يتم ضبط هذا العامل الاجتماعى .

ومما يؤكد دورا لتفسير الاجتماعى - فى هذا الصدد - أن ارتفاع درجات الذكور يختفى فى اختبارى النتائج البعيدة واستنتاج الاشياء (اختبارات جيلفورد) . وهما من بين الاختبارات المتصلة بدور قوة التداعيات فى الأصالة . ولما كانت هذه القدرة تخلو نسبيا من تأثير عادات الدور الاجتماعى ، فإن الإناث يتساوين تقريبا مع الذكور ، بل ويتفوقن فى اختبارات النتائج البعيدة بصورة تؤكد ارتفاع قدرة المرأة على تكوين تداعيات بعيدة ، وربط بعيد بين منبهات متنافرة (عبد الستار ابراهيم ، د. ت) .

المظاهرة النمائية للاصالة :

هناك من الادلة ما يؤكد المظهر النمائى للأصالة . ففى دراسة ليبرمان

(Lieberman, 1965) ، سبق ذكرها ، وجد أن هناك علاقة موجبة دالة بين العمر العقلى والأصالة كمكون للتفكير التباعدى ، وتصل قيمة الارتباط إلى ٣,٠ .

وفى إحدى الدراسات الطولية ، سبق ذكرها ، لدراسة انحدار الابتكارية عند الصف الرابع الابتدائى ، وجد تورانس (Torrance, 1968) انحدارا فى نمو الأصالة عند الصف الرابع (حيث م = ٥٠,٢٢ ، ٤٧,٦١ ، ٥٢,٥٣ للصفوف الثالث والرابع والخامس على الترتيب ، ف = ٧ ، ١٩) .

وهناك من يرى (Dudek, 1974) أنه من الغريب أن تنخفض درجات الابتكارية عند هذه المرحلة من العمر ، التى يبدأ عندها الطفل فى اكتساب وسائل التفكير الرمزى والمجرد . ويفسر حدوث هذا الانخفاض إلى تعرض الطفل للضغوط الاجتماعية من أجل المسايرة وانقطاع التفكير التخيلى لديه . ومن ثم ، فإن الطفل فى حاجة إلى التشجيع عند هذه المرحلة من العمر كى يستمر فى استخدام تخيلاته .

ويضيف تورانس (Torrance, 1977) أن الدراسات التى حاولت تنشيط نمو الابتكارية عند الصف الرابع من المدرسة الابتدائية ، سواء أكانت هذه الدراسات داخل الثقافة الامريكية أم خارجها ، فانها جميعا تقترح أن الانخفاض الذى يحدث عند هذا الصف يمثل ظاهرة اجتماعية أكثر مما يمثل ظاهرة بيولوجية . كما قد لاحظ تورانس (Torrance, 1979) أنه عند تقديم عناصر جديدة فى المنهج وتطوير طرق التعليم ، فإن الانخفاض الفجائى فى نمو الأصالة والذى يحدث عند الصف الرابع يبدو

متلاشيا فى معظم المدارس .

وفى الدراسات الحديثة لتورانس (Torrance, 1979) وجد أنه على الاختبارات اللفظية للتفكير الابتكارى ، يستمر النمو فى الأصالة حتى الصف العاشر (يقع فى نطاق المرحلة الثانوية فى مصر) . ولذا ، فلا توجد علامات تدل على تناقص النمو عند المستويات التعليمية الأخيرة ، وتوجد دلالات تقلل من المؤشرات الدالة على الانقطاع المؤقت فى النمو عند الصف الرابع .

وقد استنتج تورانس (Torrance, 1979) من دراساته على نمو مؤشرات التفكير الابتكارى ، أن أحسن دليل فيما يتعلق بالمظاهر النمائية للاصالة يمكن أن نحصل عليه من مستويات الأداء لعدد كبير من الأطفال على الاختبارات اللفظية والمصورة للتفكير الابتكارى . ويأخذ المؤلف بوجهه نظر تورانس ، بأن الشخص الذى ينتج عدد كبير من البدائل (المتغيرات) يحتمل بدرجة كبيرة أن يكون بين هذه الاستجابات أحد الاستجابات الأصلية . لذلك ، يوجد ميل فى منحنيات النمو الخاصة بالأصالة لأن تكون موازية لمنحنيات النمو الخاصة بالطلاقة . وأيضا يوجد ميل لمنحنيات النمو الخاصة بالأصالة لأن تكون - إلى حد ما - أكثر امتدادا من تلك المنحنيات الخاصة بالطلاقة . وقد أوضح ، أنه على الاختبارات المصورة يوجد تزايد تدريجى فى نمو الأصالة سنة بعد أخرى خلال الصفوف الستة بالمدرسة الابتدائية .

رابعا : التفصيلات Elaboration

مفهوم التفصلات :

تعرف القدرة على التفصيل ، كأحد مكونات القدرة على التفكر الابتكارى ، على أنها قدرة الفرد على إكمال الأبعاد (Guilford, 1967) . وأنها تتمثل فى قدرة الفرد على إعطاء تفصيلات لفكرة معينة أو إعطاء مزيد من التفصيلات أو أن يضيف اضافات متتالية لأفكار معينة (Torrance, 1965) .

التفصيل والقدرة على التفكير الابتكارى :

يذكر جيلفورد (Guilford, 1970) أن سمة التفصيل أو الاكمال ، وجدت مرتبطة بالتفكير الابتكارى ، ويحتمل أن تتضمن هذه القدرة قدرتين : هما :-

١ - قدرة تختص بامكانية تفصيل العنصر الشكلى Figural .

٢ - قدرة تختص بامكانية تفصيل العنصر ذى المعنى Meaningfull .

وقد أكد على أن هاتين القدرتين يحتمل أن يكون ارتباطهما ايجابيا . وقد صنف جيلفورد (Guilford, 1959, In : Anderson & Ausubel, 1965) القدرة على التفصيل - ضمن فئة « الانتاج التباعدى » Divergent production عند بنائه لنموذج العقل .

يؤكد تورانس (Torrance, 1979) أنه على الرغم من أن القدرة

على التفصيل من عوامل التفكير الابتكارى ، فإن الدرجة العالية فى التفصيل قد تكون عادة على حساب درجات الفرد فى الطلاقة والمرونة والأصالة .

وفى مجال الفروق فى القدرة على التفصيل وجد داو (Dauw, 1965) أن القدرة العالية على التفصيل وعلى التفكير الأصيل تختلف على أساس اختلاف الأفراد واختلاف القيم والخبرات اليومية ، وباختلاف مستويات الطموح أيضا .

المظاهر النمائية للقدرة على التفصيل :

هناك من الأدلة ما يشير إلى أن القدرة على التفصيل ذات إتجاه نمائى ، وبالرغم من أن بعض هذه الأدلة يبين أن هذه القدرة يمكن أن يتم التحسن فيها تحت الظروف المحكمة (Wodtke, & Wallen, 1965) ، إلا أن هناك من يرى (Torrance, 1979) أن هذه القدرة يمكن أن يتم التحسن فيها تحت الظروف الاقل تحكما .

وفى الدراسة الطولية لانحدار الابتكارية ، سبق ذكرها ، وجد تورانس (Torrance, 1979) انحدارا فى نمو القدرة على التفصيل عند الصف الرابع (حيث م = ٥٠,٢١ ، ٤٥,٨٤ ، ٥٤,٢٩ للصفوف الثالث والرابع والخامس على الترتيب ، ف = ١٢,٥٦) .

ولا تعتقد ديودك (Dudek, 1974) بوجود انخفاض فى نمو الابتكارية عند هذا السن (٨ أو ٩ سنوات) . وأنها تعتقد أن الذى نراه هو

تغيير فى نوع التعبيرات . فالطفل عند هذا السن يصل إلى مرحلة العمليات الحسية ، ويصبح حرا فى سيطرته الإدراكية . ولذلك ، يبدأ فى التعبير عن تفوقه العقلى الجديد من خلال الرسومات والتصورات الأكثر تمايزا والاكثر واقعية .

وقد أوضحت دراسات تورانس (Torrance, 1979) النمائية للقدرة على التفصيل ، خلال المستويات التعلمية من الحضانة حتى الجامعة وما بعدها ، أن النمو يكون سريعا فى هذه الفترة الممتدة من الحضانة حتى الصف الرابع من المدرسة الابتدائية . ويعقب هذا النمو السريع فترة ثبوت بدون نمو واضح حتى الصف السادس من المدرسة الابتدائية . وبعد ذلك يوجد زيادات طفيفة بين كل مستوى تعليمى والمستوى الذى يليه ويستمر ذلك حتى الجامعة وما بعدها .

خامساً : الفكاهة Humor

بعض نظريات الفكاهة :

نظرية التحليل النفسى للفكاهة :- يرى فرويد أن الفكاهة وسيلة للحصول على المتعة ، بالرغم من وجود الانفعالات المؤلة التى قد يعانى منها الفرد فى موقف معين . وأن الفكاهة بديل لهذا النوع من التراكم الانفعالى ، كما أن الفكاهة تحل محله . واذا كنا في موقف معين يؤدى بنا إلى أن نطلق لإنفعالاتنا العنان على أساس من العادات المكتسبة لدينا ، ثم تدفعنا دوافعنا إلى قمع هذه الانفعالات فنحن فى ظروف ميسرة للفكاهة . وهكذا يرى برلينى (Berlyne, 1979) أن الفكاهة وسيلة دفاعية يقوم بها

الفرد .

نظرية الجشتالط فى الفكاهة :- ترى أن النكتة لا تكون فكاهية مالم تحدد خصائص العمليات العقلية التى أثيرت عن طريقها . ولدراسة الخبرات الفكاهية يجب أن ندرس العمليات العقلية المتضمنة فيها ، وهذه العمليات العقلية هى نفسها التى تكون متضمنة فى عملية الإدراك وحل المشكلات . وأن الفرق بين الإدراك أو حل المشكلات وبين الفكاهة هو إثارة الضحك أو وجود روح اللعب Playfulness فى الفكاهة (Berlyne, 1969) .

ويفسر باتسون Bateson حدوث الضحك على أساس من فكرة الشكل والأرضية عند الجشتالط ، ويرى أن العامل الأساسى فى الفكاهة هو وجود وتقبل المتناقضات . كما يرى أن المعلومات محتوى النكتة على السطح (مفهوم الجشتالط للشكل) ، أما بقية أنماط المحتوى الأخرى تكون ضمن الأرضية . وعندما تكون عناصر النكتة متوفرة ، فإن عناصر الأرضية فجأة تجذب الإنتباه وتظهر التناقض أو تظهر خصائصها بصورة دقيقة . عند ذلك تكون دائرة الأفكار المتناقضة قد اكتملت ، ومن ثم يحدث الضحك (In : Alieldin, 1978) فنحن نضحك نتيجة الإدراك المفاجئ Sudden Perception للمتناقضات فى الأشياء المحيطة بنا (Ding & Jersild, 1932)

نظرية الإثارة للفكاهة Arousal : ترى هذه النظرية أنه على الرغم من وجود فروق فى أسباب الضحك لدى الاطفال أو المراهقين فإنه يمكن أن توجد فى كل أنواع الضحك – سواء لدى الأطفال أو المراهقين – بعض

عوامل الاثارة وبعض العوامل التى تدل على الأمن واعادة الصفو والتوافق (Berlyne , 1960 ; 1969)

وقد استنتج برلينى (Berlyne, 1969) أن أبعاد الاثارة فى النكتة أو فى الموقف الهزلى تعتمد أساسا على ترتيب المتغيرات Collative Variables سواء أكانت صالحة للتمثيل بصفة مستمرة أو بالاقتران مع ظروف أخرى محفزة . وأن هذه الظروف المحفزة تتضمن : الجدة Novel-ty ، الدهشة Surprise ، التعارض Incongruity ، الإرتباك Puzzlement ، وجميع هذه العوامل يفترض أن يكون لها تأثير أثناء الموقف الهزلى .

ويؤكد برلينى (Berlyne, 1972) أن تخفيض الإثارة يحدث نتيجة إشباع الحاجات العاطفية أو نتيجة فهم وادراك محور النكتة .

نظرية الاتساق المعرفى Cognitive Congruity تقرر هذه النظرية أن استجابة المرح تحدث عند الفرد حينما يتمشى مستوى صعوبة النكتة مع المستوى المعرفى لديه . ويختلف الأفراد بينهم – تبعا لهذه النظرية – من حيث المستويات المعرفية (Zigler & Levine & Gould, 1966; 1967) .

وقد صاغ شولتز Shultz نظرية فى الفكاهة تعتمد على مظهرين فى بناء النكتة ، المظهر الأول : هو التناقض أو عدم الاتساق Incongruity ، والمظهر الثانى : هو حل هذا التناقض Re - Solution فى بناء النكتة . ويقصد بالتناقض هنا ، الوجود المتزامن لاثنين أو أكثر من العناصر

المتناقضة عادة ، ويمكن أن يكون العنصر شيئا ما أو حادثة ما . وأن القدرة على ادراك التناقض فى بناء النكتة هى التى تدفع الفرد الى حل هذا التناقض فى بناءها . وقد يكون هذا الحل الجديد مستندا الى معيار محدد أو غير مستند الى معيار محدد . وعلى وجه العموم تؤكد هذه النظرية على أهمية التناقض واعادة الحل لهذا التناقض فى ادراك وفهم الفكاهة (Shultz & Horibe, 1974 ; Shultz, 1972)

ونظرية النمو المعرفى للفكاهة ، وفيها قدم ماكجى (Mcghee, 1971 a ; b ; c) نظرية مصغرة للنمو المعرفى للفكاهة على أساسا من نظرية بياجيه للنمو المعرفى . ومؤدى هذه النظرية أن :

١ - تناقض المثيرات ، هو بداية للخبرة الفكاهية .

٢ - الابتسام والضحك يعتبر علامة على فهم الفكاهة .

٣ - التفكير المعتمد على المفاهيم هام فى إدراك الفكاهة .

٤ - اكتساب التفكير المنطقى يؤدى الى حدوث تغير نمائى فى استجابة الفكاهة .

٥ - للمثيرات والتلميحات الاجتماعية والمعرفية دور فى تحديد احتمالية حدوث استجابة الفكاهة .

ويؤكد ماكجى (Mc Ghee, 1971 C) على أن الضحك والابتسام لا يعكس خبرة الفكاهة عند الطفل إلا إذا اكتسب امكانية التفكير المعتمد على المفاهيم . وأن اكتساب الطفل لامكانيات التفكير المنطقى تمكنه من فهم وادراك مصادر أكثر تجزيدا للفكاهة .

وقد اظهرت دراسة برودزنسكى (Brodzinsky, 1975) الدور الهام لسرعة الفهم Conceptual tempo (حيث صنف أطفال العينة وهم من الصفوف الأول والثالث والخامس من المدرسة الابتدائية ، بمتوسط عمر زمنى ٦ ، ٨ ، ١٠ سنة على الترتيب ، فى أربعة مستويات لسرعة الفهم وهى : أطفال يفهمون بالتأمل ، أطفال مندفعين فى الفهم ، أطفال بدرجة سريعة ودقيقة ، أطفال يفهمون بدرجة بطيئة وغير دقيقة ، وتم هذا التصنيف باستخدام Kagans Matching Familiar Figures) task (ولخصائص المثير فى نمو الفكاهة عند الاطفال ، كما قيست بالسرور التلقائى ومعدل الضحك والقدرة على فهم الفكاهة . وقد أوضحت هذه الدراسة ، أيضا ، أن النواحى العقلية الي تتضمنها الرسوم الكاريكاتورية يمكن أن يفهمها الاطفال بدرجة أقل من النواحى البصرية .

ولذا ، فإن هناك اتفاقا بين نتائج برودزنسكى Brodzinsky,) 1975 (وما قرره ماكجى (Mc Ghee, 1979) فيما يتعلق بالنواحى العقلية التى تزيد الرسوم الكاريكاتورية تعقيدا ، من ثم يصعب فهمها . حيث يرى برودزنسكى ، أن فهم النواحى العقلية والمنطقية فى الرسوم الكاريكاتورية يتطلب أساسا نموا فى التفكير لقائم على عمليات منطقية ، بينما الرسوم الكاريكاتورية التى تعتمد تماما على التناقض الحسى فيمكن أن يفهما الطفل الذى لم يصل بعد الى مستوى التفكير المنطقى .

والمؤلف يأخذ بوجهه نظر ماكجى McGhee فى الفكاهة للاسباب الاتية :-

١ - أنها تعمد على نظرية بياجيه للنمو العقلى ، وتمثل هذه النظرية أحد الأطر النظرية فى التطور العقلى وتلقى قبولاً كثيراً .

٢ - أنها تؤكد وجود مسارات نمائية للفكاهة .

٣ - أنها تقدم مجموعة من الفروض القابلة للاختبار والتحقيق .

٤ - أن بعض الدراسات أثبتت صحة هذه النظرية بالنسبة للفكاهة عند الاطفال (Alieldin, 1978) .

ولذا ، تعتبر استجابة الرسم أو عنوانه فكاهية اذا استطاعت أن تثير الضحك أو الابتسام على الأقل لدى المصحح,Torrance & Ball) (1980 وتقدر الاستجابة على أنها فكاهية فى ضوء محكين هما : التناقض العقلى (أو المنطقى) ، والتناقض الحسى (أو الادراكي) (Alieldin, 1978)

ويقصد بالتناقض الادراكى ، أن الشكل المرسوم ينحرف عن الادراك السابق فى خبرة المصحح ، وأن الفرق بين ما يمثله الشكل الحالى وبين ما هو موجود فى الخبرة الطبيعية للمصحح ، هو الذى يثير الضحك أو الابتسام . أما التناقض العقلى أو المنطقى ، فيقصد به أن الشكل أو عنوانه يكون متناقضا مع القواعد المنطقية ، وأن التناقض وانتهاك القواعد المنطقية هو الذي يثير الضحك والابتسام (Alieldin, 1978) .

وينظر الى استجابة الرسم أو عنوانه على أنها إما فكاهية أم لا . فاذا كانت فكاهية تصنف تحت أحد قسمين ، الأول : الفكاهة الناتجة عن

التناقض الحسى أو الادراكى ، والثانى : الفكاهة الناتجة عن التناقض العقلى أو المنطقى .

الفكاهة عند الأطفال :

من خلال العديد من التجارب (Shultz, 1972) وجد أن لدى الاطفال الصغار ميل قوى نحو الاستمتاع بالرسوم الكاريكاتورية أكثر من الاطفال الكبار . ويرى المؤلف أن هناك احتمالات ثلاث لتفسير هذه العلاقة ، هى :-

١ - أن الاطفال الصغار ربما يمتلكون عاطفة تعبيرية أكثر من الاطفال الاكثر سنا(Shultz, 1972) .

٢ - أن الرسوم الكاريكاتورية يكون مستوى صعوبتها مناسبا للأطفال الصغار ، بينما لا يتحدى هذا المستوى من الصعوبة تفكيرا لاطفال الكبار ، حيث يشعرون بأنه سهل للغاية (Zigler ; Levine & Gould, 1967)

٣ - أن الاطفال الصغار ربما يكونون أكثر سرعة فى الاستجابة - مقارنة بالأطفال الكبار - حينما يطلب منهم الحكم على مدى الفكاهة الموجودة فى الرسوم الكاريكاتورية (Shultz, 1972) .

وفى دراسة شولتز وهوريب (Shultz & Horibe, 1974)على النكتة اللفظية عند الأطفال فى سن ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ سنة . تبين أن الأطفال من عمر ٦ سنوات يكونون قادرين على ادراك البناء المتناقض للنكتة ،

ولكنهم غير قادرين على ايجاد الحل لهذا التناقض . بينما يكون الأطفال الاكبر سنا قادرين على إدراك كل من البناء المتناقض وايجاد الحل له . وهذا يعد دليلا على نمو الفكاهة لدى الأطفال . وتقترح هذه الدراسة أن الانتقال من مرحلة التناقض الحقيقى Pure incongruity الى مرحلة إيجاد الحل Re - Solution للتناقض فى بناء النكتة يحدث بين الاعمار ٦ – ٨ سنة .

الفكاهة والقدرة على التفكير الابتكارى :

هناك كثير من الادلة التجريبية والنظرية التى تؤكد العلاقة الموجبة بين القدرة على انتاج استجابات فكاهية أو القدرة على فهمها وادراكها وتحليلها وبين القدرة على التفكير الابتكارى . ولعل هذا يرجع الى وجود تشابه حقيقى بين عناصر كل منهما . وفى الجزء التالى يشير المؤلف الى بعض الادلة حول وجود هذه العلاقة .

فينظر تورانس (Torrance, 1976) الى الفكاهة على أنها فى جوهرها ابتكار ، حيث تتضمن الفكاهة عنصرين أساسيين من العناصر الابتكارية ، وهما : التركيبات غير العادية Unusual Combination والدهشة أو المفاجأة Surprise .

وعندما درست ليبرمان (Lieberman, 1965) العلاقات بين مكونات التفكير التباعدى (الطلاقة والمرونة والاصالة) وكل واحدة من السمات الخمسة لروح اللعب play fulness (التلقائية الطبيعية أو

الجسمية ، الاجتماعية ، المعرفية ، إظهار المتعة أو روح الفرح ، والحس الفكاهى) كل على حدة بالاضافة إلى الدرجة الكلية لروح اللعب Global play - fulness score وجدت أن الدرجة الكلية لروح اللعب ترتبط ارتباطا دلال مع كل من مكونات التفكير التباعدى ، وكان مستوى الدلالة هو ٠٠٥, ، ٠١, ، ٠٥, لكل من الطلاقة والمرونة والاصالة على الترتيب .

أما بالنسبة لسمة الحس الفكاهى ، كسمة خاصة من سمات روح اللعب وجد أنها ترتبط ارتباطا دالا بمكونات التفكير التباعدى (عند مستوى دلالة ٠٠٥, ، ٠٥, ، ٠٥, لكل من الطلاقة والمرونة والاصالة على الترتيب) .

وفى دراسة جيتزل وجاكسون (Getzels & Jackson, 1962) وجد أن من بين ما يتميز به الاشخاص مرتفعوا الابتكارية على الاشخاص منخفضى الابتكارية هو قدرتهم على استخدام الفكاهة بنجاح . وحينما رتبت سمات الاشخاص مرتفعى الابتكارية ، وجد أن سمة الفكاهة تحتل مكانة عالية فى الترتيب بين السمات الواضحة لديهم .

وقد وجد سنجر وريمو (Singer & Rummo, 1973) أن الاطفال مرتفعى الابتكارية يكونون أكثر انفتاحا ، وأكثر تعبيرية وأكثر مزاحا وأكثر حبا للاستطلاع ، وأكثر ثقة فى أنفسهم .

ولذلك ، فإن هناك اتفاقا بين ليبر مان وكل من سنجر وريمو حيث يؤكدون على أن الفكاهة هى احدى سمات روح اللعب أو المزاح Flayfull ، وأنها – أى الفكاهة – من مميزات الشخص المبتكر .

وهناك مؤشرات كثيرة تقترح أن سمة روح اللعب تعتبر ضرورية فى التفكير التباعدى . ولذا ، تعتبر سمة روح اللعب مظهرا دافعيا للتفكير التباعدى بمكوناته (Lieberman, 1967) .

وفى دراسة كالفيرت (Calvert, 1968) التى حاول فيها استكشاف بعض العلاقات بين الحس الفكاهى والابتكارية عند الاطفال . وجد أن الرسوم الكاريكاتورية الفكاهية (كما تقاس باختبار السمات الواضحة ، الصورة المعدلة Outstanding Traits Test, adapted from ، تدرك بدرجة عالية بواسطة المجموعة المبتكرة (أعلى ٢٠٪ على اختبار تورانس للتفكير الابتكارى) . وعندما أخذ عامل الجنس فى الاعتبار وجد أن هذه الفروق فى صالح الاناث .

ومن خلال ما سبق ، نصل الى استنتاج رئيسى يتلخص فى أنه يوجد اتفاق يكاد يكون عاما بين الباحثين فى مجال الفكاهة على أن هذه الفكاهة تعتبر من السمات المميزة للشخص المبتكر . وأنها فى جوهرها ابتكار ، اذ هى تتضمن عنصرين أساسيين من العناصر الابتكارية ، فتتضمن عنصر المفاجأة والدهشة بالاضافة الى وجود التركيبات غير العادية .

وأنه اذا جاز القول بأن الفكاهة والابتكار متغيرات عالية الارتباط ، فإن الفكاهة كقدرة نامية فى علاقتها بالتفكير الابتكارى لم تحظ حتى الآن باهتمام مناسب من الباحثين هذا بجانب أن المعلومات الموجودة حول الانتاج الفكاهى فى ضوء مستويات النمو المعرفى ما زالت حتى الآن ضئيلة وتحتاج الى مزيد من الايضاح .

وفى الجزء التالى نحاول إلقاء الضوء على فهم ظاهرة الفكاهة فى ضوء مستويات النمو المعرفى والقدرة على التفكير الابتكارى لدى أطفال المدرسة الابتدائية .

الفكاهة والنمو العقلى :

يرى بياجيه (Piagat, 1950) أن الطفل عندما يكتسب التفكير المنطقى Logical thinking عند العمر ٧ سنوات تقريبا ، فإنه يستطيع بعد ذلك أن يفكر فى التناقضات المنطقية بين العناصر والمثيرات كمصدر للفكاهة . ويرى ماكجى (McGhee, 1971 C) أن هذه الامكانية المنطقية تمكن الطفل من ادراك فهم مصادر أكثر تجريدا للفكاهة .

وهناك العديد من الدراسات التى تؤكد العلاقة الموجبة بين القدرات العقلية وبين القدرة على انتاج استجابات فكاهة والقدرة على فهم الفكاهة وادراكها وتحليلها وفى الجزء الاتى يشير الباحث الى بعض من هذه الدراسات .

ففى دراسة زيجلر وليفين وجولد (Zigler ; Levine & Gould, 1966) تم استخدام ٢٥ رسما كاريكاتورية مع ٦٤ طفلا من متوسطى الذكاء من بين أطفال الصفوف الثانى حتى الخامس . وأشارت النتائج العامة لهذه الدراسة الى أنه توجد علاقة موجبة بين القدرات المعرفية والقدرة علي التعبير الفكاهى . وأن هذه العلاقة الموجبة تستمر حتى بداية الصف الرابع . ثم بعد ذلك ، يحدث تناقص فى نمو الفكاهة خلال الصفين

الرابع والخامس ، وقد فسرت هذه النتيجة فى تلك الدراسة فى ضوء مبدأ الاتساق المعرفى .

ويؤكد زيجلر وليفين وجولد (Zigler ; Levine&Gould,1966) أننا نستمتع بالنكتة joke ، ويزداد سرورنا باكتشاف الفكرة الاساسية فيها . وأن فهمنا لأي نكتة يتطلب عمليات متنوعة ، منها ، القدرة على التلخيص ، القدرة على ادراك التناقض المعرفى ، والقدرة على فهم التمثيلات Representation اللفظية غير العادية .

واحدى النتائج التى يمكن أن نستنتجها من الدراسات التى دارت حول العلاقة بين الذكاء والفكاهة ، والتى عرضها محمد ثابت على الدين (Alieldin , 1978) هى أن نمو القدرات المعرفية لدى الاطفال يؤدى الى زيادة فهم خبرة الفكاهة . كما يساعد على زيادة انتاج الاطفال لاستجابات الفكاهة .

وقد وجد ماكجى (McGhee, 1971 a ; b ; c) أن هناك علاقة بين التفكير باستخدام العمليات العقلية الحسية وبين القدرة على فهم أنواع معينة من الرسوم الكاريكاتورية . وأن اكتساب التفكير المنطقى يساعد على حدوث تغير نمائى فى استجابة الفكاهة ، ذلك لأن اكتساب التفكير المنطقى يمكن الطفل من القدرة على التفكير فى التناقض بين المثيرات الموجودة فى الموقف الفكاهى .

وفى دراسة برودزنسكى (Brodzinsky, 1975) ، السابق

الاشارة اليها ، أشارت النتائج الى أن كل من فهم الفكاهة وادراكها يختلف اختلافا ذا دلالة باختلاف سرعة الفهم Conceptual tempo . وأن فهم الفكاهة وادراكها ، يختلف أيضا باختلاف مستوى التعقيد المعرفى والانفعالى للرسوم الكاريكاتورية . وأنه عند العمر ٦ - ٨ سنوات أظهر الاطفال المستخدمون للتأمل Reflective دلالة كبيرة فى فهم الرسوم الكاريكاتورية مقارنة بالاطفال المندفعين Impulsive فى الفهم أو الذين يفهمون بدرجة بطيئة وغير دقيقة Slow - inaccurate ، حتى عند ضبط قدرة المجموعات على الفهم اللفظى . أما عند العمر ١٠ سنوات ، فإن فهم الرسوم الكاريكاتورية لم يكن ارتباطه قويا بدرجة سرعة الفهم .

كما تشير دراسة برودزنسكى (Brodzinsky, 1975) الى أن الطفل يفهم النواحى البصرية Visualy أكثر من النواحى العقلية Conceptual التى تحدد الرسوم الكاريكاتورية . ولا شك أن هذه النتيجة تتفق مع ما قرره ماكجى (McGhee,1971 a) ، وهذه النتيجة تعنى أن النواحى العقلية التى تحدد الرسوم الكاريكاتورية تكون أكثر تعقيدا بالنسبة للطفل الصغير ، ومن ثم يصعب فهمها ، وكان ماكجى (McGhee, 1971 a) يعتقد أن الفهم للنواحى العقلية والمنطقية فى الرسوم الكاريكاتورية يتطلب - أساسا نموا للتفكير المعتمد على العمليات المنطقية ، بينما الرسوم الكاريكاتورية التى تعتمد كلية على التناقض الحسى فيمكن أن تفهم بواسطة الطفل الذى لم يصل بعد الى مستوي التفكير المنطقى .

وقد وجدت ليبرمان (Lieberman, 1965) أن هناك علاقة موجبة

دالة بين العمر التلقائى وبين كل من سمات روح اللعب Play fulless وهى : التلقائية الاجتماعية ، التلقائية المعرفية ، اظهار المتعة ، والحس الفكاهى كما حددتها فى دراستها . وكانت معاملات الارتباط تتراوح بين ٠,٣ الى ٠,٣٤ ، ولهذا فقد استنتجت ليبر مان أن هذه السمات تتأثر بالبناء العقلى للفرد .

وفى الدراسة المستعرضة التى قام بها برينتيس وفاثمان (Prentic & Fathman, 1975) والتى استخدم فيها مجموعة من النكت ذات الألغاز المختلفة فى محتواها (العدوانى ، الاعتمادى ، الحيادى) مع ٤٨ طفلا من الصفوف الاول والثالث والخامس ، وقد اختيروا عشوائيا من بين الاطفال مرتفعى الذكاء Bright normal intellect . وفى هذه الدراسة وجد أن فهم لغز النكتة يتزايد خطيا من الصف الأول حتى الخامس ، بينما الاستمتاع بها يتناقص بدرجة معتدلة . وقد فسر الانحدار فى الاستمتاع بالنكتة على أساس عدم انجذاب الاطفال الكبار ذوى المستويات المعرفية المعقدة لهذا النوع من الالغاز . ولم توجد فروق أساسية بين الجنسين فى فهم لغز النكتة أو الاستمتاع به . كما لم توجد علاقات أساسية بين المستوى العقلى والاستمتاع بلغز النكتة ، وأيضا ، لم توجد نكات لغزية مفضلة ، على الرغم من أن فهم ألغاز النكتة كان ارتباطه ايجابيا دالا مع الذكاء . هذا بالاضافة الى أن الاستمتاع بلغز النكتة لم يكن ارتباطه دالا مع فهمها .

وهكذا يمكن أن نستخلص أن فهم النكتة يتطلب مستوى عال من النمو

العقلى ، فى حين أن الاستمتاع بها لا يتطلب نفس المستوى من النمو العقلى .

المظاهر النمائية للفكاهة :

هناك أدلة كثيرة على نمو ظاهرة الفكاهة بين الاطفال ، فيذكر جيزل والج وايمز (ترجمة : عبد العزيز جاويد ، ١٩٦٤) فى دراستهم لمراتب نمو الفكاهة ، أن الاطفال عند العمر ١٠ سنوات ، تصبح الفكاهة فى معظم الاحوال ظاهرة لديهم ولكنها كثيرا ما تكون مفتعلة وليست فى العادة مضحكة من وجهة نظر البالغين . وأن الاطفال فى هذه السن عندما ينقلون نكات الآخرين يتعرضون لالقائها بطريقة رديئة ، ويغفلون أبرز النقط ويخطئون فى محور النكتة . وربما يكررون النكات « القذرة » لأمهاتهم دون فهم لها عادة . أما عند السن ١١ سنة ، فتصبح الفكاهة قوية ومنتعشة أو « جارحة » . ومعظم الاطفال فى هذه السن يذكر عنهم الاباء أن لهم حاسة فكاهية طيبة . ويستمتع الاطفال كثيرا بالرسوم ، غالبا ما تعترض البنات على النكات القذرة التى يذكرها الأولاد بالمدرسة ويقلن أنهن يروون نكات نظيفة .

وعند السن ١٢ سنة ، تصبح الفكاهة مضحكة أكثر من وجهة نظر البالغين . وقد يحاول الاطفال فى هذه السن أن ينتقدوا الاباء تحت ستار الفكاهة . وتدور فكاهة الاولاد حول الجنس ، وقد تستمر بعض الفكاهة حول قضاء الحاجة .

وعندما درس شولتز (Shultz, 1972) الاتجاهات النمائية للقدرة على فهم الرسوم الكاريكاتورية ، وجد أن كل الاطفال الصغار (أطفال الصفين الثانى والثالث) والاطفال الكبار (أطفال الصفين السادس والسابع) يظهرون ميلا شديدا الى حل وتحديد التناقض فى الرسوم الكاريكاتورية . وقد لوحظ أن الأطفال الكبار كانوا أكثر حبا لفهم التناقض وحله فى ضوء معيار معين مقارنة بالاطفال الصغار ، فى حين كان الأطفال الصغار أكثر حبا لفهم التناقض وحلِة دون الاعتماد على معيار معين .

وهكذا يقرر شولتز (Shultz, 1972) أن الاطفال الصغار والكبار يعملون بنفس التركيب المعرفى ولكنهم يختلفون فقط فى كمية المعلومات المخزونة التى يمكن أن تستخدم فى تحديد نوع التناقض وحله .

وتعطي نتائج دراسة شولتز وهوريب (Shultz & Horibe,1974) دليلا آخر على نمو الفكاهة . فتشير النتائج الى أن الأطفال عند العمر ٦ سنوات يكونون قادرين على فهم البناء المتناقض للنكتة اللفظية ، ولكنهم غير قادرين على فهم الحل لهذا التناقض . بينما الاطفال الاكبر سنا (٨ ، ١٠ ، ١٢ سنة) يكونون قادرين على فهم كل من البناء المتناقض وحلة . حيث تقترح هذه الدراسة أن الانتقال من مرحلة التناقض الحقيقى pur incon-gruity الى مرحلة القدرة على ايجاد الحل للتناقض Re - Solution فى الفكاهة يحدث بين الأعمار ٦ – ٨ سنة .

وعندما درست ليبرمان (Lieberman, 1965) علاقة العمر الزمنى بكل من سمات روح اللعب والتى منها الفكاهة وجدت ارتباطا دالا مع كل

من هذه السمات ، ويتراوح الارتباط ٢٧, الى ٣٦, .

وتوضح الدراسات التى قام بها تورانس وبول,Torrance & Ball) 1978 (أن المقدار المناسب من انتاج الفكاهة عند الاطفال ، يبدأ فى الظهور للعيان عند أطفال الصف الثالث ، ويستمر فى التزايد باطراد حتى الصفوف الأربع التالية . والأطفال خلال هذا المدى يبتكرون الفكاهة فى رواياتهم وقصصهم وانتاجاتهم الأخرى . وتبدو المتعة بالفكاهة فى انتاجاتهم لدى أقرانهم والأكبر منهم سنا . ويؤكد تورانس وبول ، على أن بامكان المدرسين استخدام هذه المتعة لدى الاطفال فى دفع تحصيلهم وتنمية الابتكارية لديهم ، وأسلوب حل المكشلات أيضا .

وفى دراسة محمد ثابت على الدين (Alieldin, 1978) على الأطفال المبتكرين (من الحضانة والصف الثالث والصف السادس) ، وجد أن الطفل الصغير يميل الى التعبير الفكاهى المعتمد على التناقض فى الخبرة الحسية perceptual discrepancy ، بينما الاطفال الاكبر سنا يميلون الى التعبير الفكاهى المعتمد على كل من التناقض فى الخبرة الحسية والتناقض العقلى Logical discrepancy على السواء .

أما البيانات النمائية لمؤشرا الفكاهة ، والمشتقة من مستويات تعليمية مختلفة (من الحضانة حتى الجامعة فتشير (Torrance, 1979) الى أن كثيرا من الفكاهة التى ينتجها أطفال الحضانة وأطفال الصفين الاول والثانى ، تبدو أن تكون غير مقصودة فى معظمها ، ونادرة . ومع ذلك ، فإن أطفال الصفوف الثلاث الأولى ينتجون استجابات يمكن أن نحكم عليها

بأنها فكاهية وأن هذا النمو فى الفكاهة خلال الصفوف الثلاث الأولى يعقبه انحدار عند الصف الرابع . ثم بعد ذلك ، تحدث فترة نمو أخرى عند الصفين الخامس والسادس ، ويستمر أثناء المدرسة الاعدادية . ثم يتسع امتداد النمو خلال المدرسة الثانوية حتى الجامعة .

سادسا : الحركة والفعل :

مفهوم الحركة :

يعرف بارنهارت Barnhart (In : Alieldin, 1978) الحركة والفعل بأنها تغيير وضع الشئ فى المكان . وعادة يكون هذا التغيير مرتبطا بحركة شخص ما أو شئ ما . وقد تكون الحركة محدودة Definitc أو خاصة Particular .

ويذكر تورانس (Torrance, 1974) أن مؤشر الحركة كما حددها الرورشاخ ، يمكن أن نجدها فى الرسومات وعناوينها على اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى المصور .

ويضيف تورانس (Torrance, 1974) ، فى دراساته على الحركة كمؤشر للتفكير الابتكارى ، أن مؤشرات الحركة والفعل يمكن الحصول عليها من عناوين الرسومات ، أو من الوضع الجسمى للأشكال عند التعبير بالرسم . وأنه أيضا ، يمكن استنتاج مؤشر الحركة مما توحى به الرسومات . وأن مؤشرات الحركة والفعل الاكثر شيوعا هى : الجرى والطيران والرقص والأكل والشرب وما شابه ذلك .

الحركة والقدرة على التفكير الابتكارى :

يقرر سنجر وهيرمان (Singer & Herman, 1954) أن قدرة المفحوص على انتاج الاستجابات الحركية وعلى ضبطها تكون مرتبطة بقدرته على التخيل ، كما أنها ترتبط بأحلام اليقظة .

وفى دراسة بيج (page , 1957) وجد تأكيد آخر للعلاقة بين القدرة على انتاج استجابات حركية بين أحلام اليقظة . حيث فى هذه الدراسة ، كان الاهتمام موجها الى دراسة العلاقات بين الاستجابات الحركية ، خصوصا كنشاط خيالى تمثل انجاز كبير وأصيل . وأن المجموعة المرتفعة (أعلى ٢٥٪) فى أحلام اليقظة أظهرت عددا كبيرا من الاستجابات الحركية التى بدت فى الرسوم الانسانية التى أنتجوها ، مقارنة بالمجموعة المنخفضة (أدنى ٢٥ ٪) .

وعلى أساس تعريف الابتكار الحركى Motor Creativity باعتباره القدرة على انتاج الاستجابات الحركية الواحدة والمتنوعة ازاء مثير معين ، درس بيفردج (Beveridge, 1974) العلاقات بين الابتكار الحركى والرضا عن أداء الحركات Movement satisfaction والاستفادة من عوامل الحركة (مثل القوة Force ، توقيتها Time ، اتجاهها Direction ، مستواها Level ، أشكالها Shapes) لدى عينة مكونة من ٤٥ ولدا وبنتا . وقد أوضحت النتائج عدم دلالة العلاقة بين الابتكار الحركى والرضا عن أداء الحركات ، كما أوضحت أن الاولاد لا يختلفون عن البنات فيما يتعلق برضاهم عن أداء الحركات ، وكذا مستواهم

فى الابتكار الحركى واستفادتهم من عوامل الحركة . والنتيجة الأكثر أهمية فى هذه الدراسة هى وجود فروق بين مجموعتى الابتكار الحركى المرتفع والمنخفض من حيث طريقتهما فى استخدام عوامل الحركة . حيث تميزت المجموعة المرتفعة فى كل من الطلاقة والاصالة باستخدامها لمجموعة استجابات أكثر تنوعا فى حركاتها .

وفى دراسة رانجسينان (Rungsinan, 1977)التى قارنت فيها بين أطفال الصف الثانى فى كل من تايلاند وجورجيا بأمريكا ، من حيث بعض مؤشرات التفكير الابتكارى وجدت فيما يتعلق بمؤشر الحركة أنه لا توجد فروق بين مجموعتى الأطفال فى تايلاند وجورجيا . كما انه توجد فروق بين الجنسين من حيث قدرتهما على انتاج الاستجابات الحركية .

وفى دراسة محمد ثابت على الدين (Alieldin, 1978) وجد أن الأطفال الكبار ذوى التفكير الابتكارى المرتفع ينحون الى أن ينتجوا استجابات حركية كثيرة (استجابات حركية عامة ومتنوعة) مقارنة بالاطفال الصغار ذوى التفكير الابتكارى المرتفع .

المظاهر النمائية للقدرة على انتاج الاستجابات الحركية :

نادرا ما توجد الاستجابات الحركية فى رسومات الاطفال حتى عمر الثامنة . وتتزايد هذه الاستجابات الحركية بوضوح مع العمر الزمنى والعمر العقلى . وأنها ، أي الاستجابات الحركية ، علامة للابتكارية الكامنة Inner Greativity لدى الفرد (Alieldin, 1978) .

وفى دراسة انج (In : Alieldin, 1979) للنمو الحركى فى رسومات الاطفال وجد أنه قبل سن ٩ سنوات ، كان اهتمام الاطفال باظهار الحركة واتجاهاتها فى رسوماتهم اهتماما بسيطا . وأن اهتمام الاطفال فى الفترة العمرية ٩ – ١٢ سنة كان منصبا على اظهار النشاطات الحركية للأجزاء العليا من جسم الانسان . ويتزايد انتاج الاستجابات الحركية كلما تقدم الفرد فى السن ، وطالب الجامعة يكون أكثر انتاجا من أى فرد آخر من المستويات التعليمية الأدنى لهذه الاستجابات الحركية (Alieldin, 1979) .

وفى دراسة لارك هورفيتز ولويس ولوكا (Lark - Horovitz; le-wis & Laca, 1967) ، وجد أن ١/٤ رسومات أطفال الحضانة تتسم بالحركة المقصودة ، بينما ٣/٤ رسومات أطفال الصف الثامن اتسمت بالحركة المقصودة . ويمكن اعتبار هذا دليل على نمو الاستجابات الحركية فى رسومات الاطفال مع التقدم فى العمر الزمنى .

وقد تأكدت هذه النتيجة فى دراسة سنجر (Singer, 12975) حيث وجد أن الأطفال الاكبر سنا لديهم القدرة على انتاج عدد أكبر من الاستجابات الحركية مقارنة بالاطفال الأصغر سنا .

وفى دراسة محمد ثابت على الدين (Alieldin, 1978) وجد أن القدرة على انتاج الاستجابات الحركية فى الرسومات يمكن أن تميز بين مستويات عمرية مختلفة (الحضانة ، الصف الثالث ، الصف السادس) . وأن متوسط درجات الاستجابات الحركية يتزايد مع التقدم فى العمر

الزمنى .

ويقرر تورانس (Torrance, 1979) أنه على الرغم من وجود مؤشرات لنمو القدرة على انتاج الاستجابات الحركية ، كما انعكست من البيانات التى حصل عليها من مفحوصين من مستوى الحضانة حتى مستوى الجامعة ، الا أن هذه المؤشرات تكون أحيانا مضللة . وأنه على الرغم من هذا ، فإن المظاهر النمائية التى حصل عليها ، يجب أن تؤخذ باهتمام . فقد وجد أن ٣٨٪ من أطفال الحضانة يظهرون الحركة فى رواياتهم . وأنه يوجد نمو جدير بالاهتمام بين سنوات الحضانة والصف الأول ويتبع ذلك فترة كمون فى الصف الثانى . أما فى الصف الثالث فتحدث زيادة حقيقية فى انتاج الاستجابات الحركية ، وأشار الى أن هذه الزيادة يحتمل أن تمثل الزيادة فى حاجة الأطفال الى الحركة والفعل . أما النقص الذى يحدث عند الصف الرابع - يشير تورانس الى أنه يحتمل أن يعكس الضغوط الاجتماعية على الطفل والتى تقلل من حركته وتطلب منه أن يجلس هادئا . ثم بعد ذلك تحدث استعادة للمسار الطبيعى للقدرة على انتاج الاستجابات الحركية فى الصف الخامس ، ثم يهبط فجأة فى الصف السادس ، ويتبع ذلك زيادة فى انتاج الاستجابات الحركية حتى مستوى الجامعة .

وهكذا ، نجد أن الدراسات النمائية للحركة تؤكد أنه يتزايد النمو فى القدرة على انتاج الاستجابات الحركية مع التقدم فى العمر . وأن هذا المظهر النمائى لمؤشر الحركة يتفق مع نظرية بياجيه فى النمو المعرفى ،

حيث تقرر هذه النظرية أن انتاج الحركة يتزايد مع نمو العمليات المنطقية ، أى عند العمر ٧ ، ٨ سنوات تقريبا ;Piaget & Inhelder, 1971)
. Piaget, 1970)

وخلاصة القول أن الأطفال يختلفون فيما بينهم فى قدرتهم على انتاج الاستجابات الحركية ليس هذا فحسب ، ولكن أيضا قدرة الطفل على انتاج الاستجابات الحركية تتزايد مع التقدم فى العمر الزمنى . ويمكن أن نستنتج أيضا ، أن القدرة على انتاج الاستجابات الحركية وجدت مرتبطة بالقدرة على التخيل والقدرة على التفكير الابتكارى .

وعلى الرغم من هذه العلاقة ، بين القدرة على انتاج الاستجابات الحركية والقدرة على التفكير الابتكارى ، فلم يعترف بالحركة كمؤشر للتفكير الابتكارى الا منذ وقت قريب ,Torrance, 1977 ; Alieldin)
1978) . وعلى الرغم من الاهتمام الذى أعطاه تورانس وتلاميذه لهذا المؤشر ، فإنه ما زال حتى الآن لم يلحظ باهتمام مناسب من الباحثين فى مجال الابتكارية .

سابعا : المنظورات البصرية Visual Perspectives

قد ميز تورانس (Torrance, 1976) - على أساس من استبصاراته وملاحظاته التجريبية لسلوك الافراد المبتكرين - بين متغيرين هامين من متغيرات التخيل العقلى ، يستخدمها الشخص المبتكر فى تصوره البصرى ، هما المنظور البصرى غير العادى -Unusual Visual per

والمنظور البصرى الدينامى (الداخلى) Internal Visual Perspective .

ويعرف تورانس (Torrance, 1980) المنظور البصرى غير العادى بأنه أي منظور بصرى آخر يختلف عن المنظور الساكن Static أو المنظور المستقيم Upright أو المنظور الصريح Straight on ، أى منظور شائع لدى الغالبية من الناس . أما المنظور البصرى الدينامى (الداخلى) ، فيعرفه تورانس (Torrance, 1979) بأنه القدرة على تعميق النظر عبر سطح الأشياء ودفع الانتباه الى ما هو داخلى ، والبحث فى ديناميكية عمل الأشياء والالات والناس والحيوانات . وقد أكد تورانس (Torrance, 1979 ; 1977) على أن هذين المتغيرين ، من العلامات الدالة والمميزة للتفكير الابتكارية لدى الأفراد .

هناك الكثير من الدراسات (سويف ، ١٩٦٠ ,Walkup, 1967, Durio, 1975 ; paivio, 1970; Bruner & Olver & Greeenfield, 1966 ; Forisha, 1975 ; Arieti, 1976) التى دارت حول العلاقة بين التخيل والمنظورات البصرية وعلاقتها بالتفكير والادراك والتفكير الابتكارى . ويمكن أن يستخلص منها ، أن هناك اتفاقا حول أهمية التخيل والتصور البصرى فى التفكير الابتكارى . وأن هناك اتفاقا حول أهمية التخيل والتصور البصرى فى التفكير الابتكارى . وأن هناك اتفاقا – تؤيده وجهات نظر عديدة – على أن التفكير الابتكارى لا يأتى من فراغ ، وانما يحدث نتيجة الرؤية الجديدة للأشياء .

ونحاول فى الجزء التالى أن نوضح علاقة التخيل بالمنظورات البصرية وعلاقتهما بالتفكير الابتكارى .

علاقة المنظورات البصرية بالتخيل والتفكير :

يفرق مصطفى فهمى (د . ت) بين نوعين من التخيل ، اذ يرى أن هناك تخيلا يمكن أن نطلق عليه « تخيل تكوينى أو انشائى » ، ويهدف الى البناء . والنوع الآخر من التخيل يطلق عليه « تخيل هدام » وهو يبعد الانسان عن عالم الحقائق ، وفى حله لمشكلات الحاضر والمستقبل يلحق الضرر بالفرد والمجتمع .

ويأخذ البهى بتعريف وارن Warren (فؤاد البهى ، ١٩٧٤)للتخيل باعتباره العملية العقلية العليا التى تقوم فى جوهرها على انشاء علاقات جديدة بين الخبرات السابقة بحيث تنظيمها فى صور وأشكال لا خبرة للفرد بها من قبل . ويضيف البهى (١٩٧٤) أن التخيل بهذا المعنى عملية عقلية تستعين بالتذكر فى استرجاع الصور العقلية المختلفة ثم تمضى بعد ذلك لتؤلف منها تنظيمات جديدة تصل الفرد بماضيه وتمتد به إلى حاضره ، وتستطرد الى مستقبله ، فتبنى من ذلك كله دعائم قوية للابداع الفنى والابتكار العقلى والتكيف السوى للبيئة .

وعلى هذا ، تفترق عملية التخيل الابتكارى عن التصور ، فى أن الأول يمتاز بعنصر جديد لم كن موجودا فى خبرة الفرد السابقة عن الموضوع المتخيل ، فى حين أن الثانى هو مجرد استدعاء هذا الموضوع كما وجد فى خبرة الطفل (أحمد زكى ، ١٩٦٦) .

ويرى جميل صليبا (١٩٧٢) أن الصورة هى بقاء أثر الاحساس فى النفس بعد زوال المؤثر الخارجى . ويوضح أهمية بقاء الاثر فى عملية التصور والتخيل مما ذكره عن بوسيه Bossuet ، حيث يقول : « ليذهب الشئ الذى أنظر اليه من أمامى ، وتهدأ الضجة التى أسمعها ، ولا نقطع عن تجرع الشراب الذى أحدث فى لذة ، ولتنطفئ النار التى كانت تدفئنى ، وليعقب الحرارة - اذا شئت - احساس بالبرودة ، فأنا أتصور وأتخيل هذا اللون وهاتيك الضجة وهذه الحرارة ، وتلك اللذة . فاذا عادت الى فى الظلام والسكون ، صورة ما سمعت وما رأيت ، لم أقل أنى أراها أو أسمعها ، بل قلت انى أتخيلها » (جميل صليبا ، ١٩٧٢ ، ٣٤٠) .

وهكذا ، يعتبر التخيل عملية نفسية فعالة عن طريق ما نمتلكه من خبرات حسية مختلفة فى غياب المثيرات المرتبطة . فتصوراتنا وبعض أفكارنا الغريبة هى نتاج لعمليات التخيل . كما أنه فى حالة غموض المثيرات ، فإن الافراد ينحون الى تخيل مختلف الأشياء معتمدين على اهتماماتهم واتجاهاتهم (Parame swaran & Rao, 1968) .

التخيل عند الطفل وقياسه :

يتفق مؤرخو الفن ، وعلماء الفنون التشكيلية ، وعلماء نفس الطفل على

أن تخيلات الطفل يمكن التعبير عنها من خلال رسوماتهم . ويؤكد دليو (Dileo, 1970) على أنه من خلال الرسومات يوحى الينا الطفل بشئ ما أو شخص ما ، فالطفل لا يرسم نسخة ولكنه يمثلها ، بمعنى أنه يعطى لنا انطباع عقلى وليس ملاحظة بصرية . ويضيف فارس خليل فى كتابه الطفولة صانعة المستقبل (د . ت) أن الرسم يمثل وسيلة للتعبير عما يجول بنفس الطفل وخاطره .

ويرى كونراد (Conrade, 1964) أن هناك أشكالا كثيرة من التفكير تميز رسومات طفل المدرسة الابتدائية . فالطفل عندما يرسم بناء معينا ، فانه يرسمه كما لو كان بداخل هذا البناء وخارجه فى نفس الوقت .

كما يؤكد مصطفى فهمى (د . ت) أن التخيل يمثل جزءا هاما من حياة الطفل العقلية فى السنوات الأولى من حياته . وأن التخيل فى هذه المرحلة من مراحل النمو العقلى يكون من النوع الايهامى Makebelieve . اذ يعبر الطفل عن تخيلاته أثناء لعبه أو فى أحلامه ، ويستمد الطفل عناصر خيالاته من الموضوعات المنزلية Domestic أو من نشاطه المرتبط بمشاهداته وبحياته الخاصة وبما يراه من أشخاص آخرين يؤدون أعمالا معينة . هذا وترتبط خيالات الطفل أيضا برغباته المكبوته ، فيحقق تلك الرغبات فى لعبه الايهامى .

وأنه بسبب ذاتية التفكير عند الطفل فى هذه المرحلة فانه لا يستطيع التمييز بين الواقع والوهم ، وقد يخلط بين الخيال الذى يعبر عن ذاته ، والواقع الذى يحيط به (سيد صبحى ، ١٩٧٨) . فالطفل فى هذه المرحلة

من عمره يرسم ما يعرف أنه موجود ، ويرسم على نحو مضبوط ما ينطبع في عقليته وعاطفته . وأنه نتيجة لذلك يرسم تلك الأجزاء التى قد لا تكون منظورة من جانب المشاهد الموضوعى ، فمثلا : قد يرسم الناس داخل المنزل ، كما أن هذه الشفافية تميز رسومات الاطفال حتى سن الثامنة أو التاسعة من العمر وتنحدر بعد هذا السن (Dileo, 1970) .

فعندما يلتحق الطفل بالمدرسة الابتدائية يكون عادة فى سن السادسة تقريبا . وتأخذ تخيلات الطفل في هذه المرحلة من النمو اتجاها جديدا . فبعد أن كانت خيالاته من النوع الايهامى ، فانه نتيجة للنضج العقلى ، يصبح تخيل الطفل ابداعيا أو تركيبيا وأن قدرة الطفل الخيالية فى هذه الفترة ، يمكن التحكم فيها وتوجيهها وجهه معينة عن طريق النشاط الفنى كالرسم والتلوين أو فى ميدان القصص . وبذلك فان خيال الطفل فى هذه السن يتجه نحو الواقعية ، وتكون رسومات الاطفال مليئة بالتفاصيل وأكثر مطابقة للواقع (مصطفى فهمى ، د . ت) .

والطفل بصفة عامة يميل الى فحص كل ما يحيط به ويمارس أنشطته الخيالية المنطلقة بدون حدود ، فهو لا يرتبط بالواقع ارتباطنا نحن الكبار . وأنه بسبب هذه الطبيعة عند الطفل ، فان لديه القدرة على تنمية الصور الخيالية دون تناقص ، حتى أن ما يستمده من الواقع يصير جزءا من خيالاته (عبلة حفنى ، ١٩٧٩) .

ويميز بياجيه (Piaget, 1970) بين نوعين من التخيلات فى انتاجات الطفل . فيرى أن هناك تخيلات تظهر عندما يتخيل الطفل الحادثة أو شيئا

ما بحيث تكون معروفة لديه من قبل ، ولكنها لا تقع فى مجال ادراكه وقت التخيل . وأن هناك تخيلات توقعية ، تظهر عندما يتخيل الطفل النتيجة لمركب جديد New Combination .

وقد وجد بياجيه وانهيلدر (Piaget & Inhelder, 1956) أن الطفل في بداية حياته يكون غير قادر على تخيل الاشياء كما يراها ويتركها دون تغيير . ولكنه بعد أن يكون نظاما من العمليات العقلية يصبح قادرا على أن يكون تخيلا عقليا مناظرا لادراكاته .

ويستعين العلماء فى قياس الخيال عند الاطفال بتحليل رسوماتهم وباختبارات ترصد نوع وعدد الصور التى يراها الطفل فى بقع الحبر وبالقصص المبتورة غير الكاملة التى تعرض عليهم ثم يطلب اليهم أن يكملوها كيفما شاءوا ، كما يمكن قياس التخيل أيضا عن طريق رصد استجابات الاطفال للدمى التى يلعبون بها ويتحدثون معها (فؤاد البهى ، ١٩٧٤) .

التخيل كنظام للادراك والتفكير :

يربط بياجيه وانهيلدر (Piaget & Inhelder , 1956) بين مستويات التفكير والادراك والتخيل عند الطفل . فيرى أنه عند المستوى الحسى الحركى تكون مشكلة الطفل هى فى ربط الادراكات أو الأطفال السريعة الواحدة منها مع الأخرى . أما عند مستوى المفاهيم ، فإن الانتقال من التمركز حول الذات Egccentrism الى عدم التمركز حول الذات

Decentrism ، يحدث عن طريق توفيق الطفل بين وجهه نظره ووجهات النظر الأخرى . أى أن هذا الانتقال يحدث حينما ينتقل الطفل من الذاتية فى التفكير والادراك والتخيل الى الموضوعية فى التفكير والادراك والتخيل .

ومما يؤكد أهمية التخيل كنظام للادراك والتفكير ، ما أكده برونر وأليفر وجرينفليد (Bruner, Olver & Greenfield, 1966) مـن أن التخيل يمثل مرحلة أولى للتفكير ، وأن هذه المكانة للتخيل تضعف حينما تتدعم العمليات اللفظية عند الاطفال من أعمار ٧ – ٨ سنوات . وقد أشار هؤلاء الباحثين الى أن التفكير المجرد ، سواء أكان لفظيا أم مكانيا ، يتطلب اللغة كشئ أساسى .

ويرى بياجيه وانهيلدر (Piaget & Inhelder, 1971) أن العمليات اللفظية وكذلك التخيلية تستمر تخدم كأغراض مفيدة مثلها فى ذلك مثل التفكير الرمزى الناضج . وأن التفكير المجرد يعتمد أساسا على التخيل وعلى الكلمات ، وأن العنصر الناتج عن هذا التفكير يكون فى صورة شكلية أو فى صورة لفظية .

فالتخيل فى معنى مبسط يعنى القدرة على استثارة الادراك فى غياب المثيرات . فعن طريقه يمكن أن تتحول سلسلة من الادراكات غير المباشرة وغير المرتبطة الى سلسلة من الادراكات المنظمة والمرتبطة منطقيا . وعندما يكون التخيل مرتبطا ببعض المثيرات الموقفية الخاصة أو بمشكلة الوقف ، فانه يعتبر كالتفكير أو الاستدلال (Parameswaean&Rao, 1968) .

وتدل نتائج دراسة فوريشا (Forisha, 1975) التى أجريت على ٢٠٠ طفل فى بداية الصف الخامس بالمدرسة الابتدائية ، على أنه بالرغم من استقلال القدرات اللفظية عن القدرات التخيلية Imaginal Abilities (قيست هذه القدرات باستخدام بطارية تحوى ٩ اختبارات تتضمن مقاييس لفظية وتخيلية) ، فإن لهما نفس الاتجاهات النمائية المنحنية ، كما تشير نتائج التخيل العاملى الى استقلال القدرة اللفظية عن القدرة التخيلية ، وكذلك استقلال التخليل الذاتى Subjective Imagery عن التخيل المعرفى cognitive Imagry وقد قيس التخيل الذاتى عن طريق الأستفتاءات ، أما التخيل المعرفي فقد قيس عن طريق الاختبارات المكانية ، وبالنسبة للتخيل من النوع الأول ، فقد اتضح من هذه الدراسة أنه يظهر قبل العمر العقلي ٩ سنوات ، وأن له ارتباطا منخفضا مع القدرات اللفظية قبل هذا العمر . وبالنسبة للتخيل من النوع الثاني ، فقد اتضح أنه يظهر بعد العمر العقلي ٩ سنوات ، وأن له ارتباطا موجبا عاليا مع القدرات اللفظية بعد هذا العمر .

هكذا يلاحظ أن نتائج دراسة فوريشا تتفق مع وجهة نظر بياجيه وانهيلدر (Piaget & Inhelder , 1971) حول طبيعة العلاقة بين القدرات اللفظية والتخيلية ، بينما تتعارض مع وجهه نظر برونر وأليفر وجرينفيلد (Bruner ; Olver & Greenfield, 1966) .

ويميز بيفيو (Paivio, 1970) بين التخيلات والمعالجات اللفظية ، فيرى أن لكل منهما وظيفة خاصة . فالتخيلات عادة تكون مرتبطة وظيفيا

مع المثيرات والأعمال الحسية ، بينما المعالجات اللفظية تكون أكثر ميلا الى الاستقلال فى هذه الناحية . وهذا يؤدى الى احتمالية القول بأن التخيلات أكثر فائدة فى التعامل مع المواقف الحسية مقارنة بالمواقف المجردة ... أو أن التخيلات تكون أكثر ميلا نحو معالجة المعلومات المكانية ، بينما النظام اللغوى يكون أكثر ميلا نحو معالجة تتابع هذه المعالجات . وهذا هو الذى دفع بيفيو (Paivio, 1070 P. 391) الى القول بأن « التخيلات يبدو أنها أسلوب مفيد للتعلم والتذكر عند كل الأعمار » .

ويذكر سويف (١٩٦٠) أن القدرات الخيالية أساس لابد منه لظهور الوظيفة اللغوية فى التفكير وفى ادراك الواقع الاجتماعى . فالطفل يستطيع أن يتخيل قبل أن يستطيع أن يتكلم (فؤاد البهى ، ١٩٧٤) .

وهكذا ، فانه بالرغم من أن التخيل يعمل مع اللغة كوسائل هامة فى التفكير ، فان للتخيل لغته الخاصة به ووظائفه وقوانينه المرتبطة بعملية التفكير ، وأن جميع تعريفات التخيل تؤكد على العلاقة بين التخيل والتفكير (Alieldin, 1978) .

علاقة التخيل والمنظورات البصرية بالتفكير الابتكارى :

يحدد أريتى (Arieti, 1976) دور التخيل فى عملية التفكير الابتكارى فى بعدين ، الأول : أن التخيل يحرر المفحوص من مطابقة الواقع ومن ثم يتيح له الفرصة أن يبتكر ، والثانى : أن التخيل يساعد المفحوص على تحديد المفاهيم ، ومن ثم يتيح الفرصة لكل فرد أن يعبر عن نفسه

تعبيرا جيدا ويضيف أريتى (Arieti, 1976) أن قدرة الفرد على انتاج التخيلات تساعده على أن يعدل ويحور فى مدركاته . كما تساعده فى التحرر من الشكليات المطابقة للواقع ، وهى بهذا تتيح الفرصة له أن يقدم شيئا جديدا ، وهذا هو ما يمثل أحد عناصر الابتكارية .

ويؤكد دوريو (Durio, 1975) أهمية كل من النظامين التخيلى واللفظى فى العملية الابتكارية . اذ يرى أن التخيل يمكن الفرد من ينتج أفكارا أصيلة ، بينما تمكنه اللغة من أن يحكم على هذه الأفكار بناء على معايير محددة ، من جانب الآخرين .

ويتضح دور الخبرات السابقة فى العملية الابتكارية ، مما يؤكد أحمد زكى صالح (ط٤ ، د.ت) ، بأن الابتكارية لا تخلق من عدم . إذ فيها يتخيل الفرد صورا جديدة لأشياء تتركب عناصرها من الصور الذهنية التى دخلت فى تجاربه السابقة .

ويرى دوريو (Durio, 1975) أن استخدام القدرة على التخيل يساعد على اعطاء تحديد تفصيلى لجميع عناصر الموقف عما تستخدم فى ذلك الرموز اللغوية . ويؤكد أن محاولة تصور العلماء للمعادلات المجردة بصفة دائمة تساعدهم فى الحصول على الاستبصارات التى تقودهم الى الأفكار الابتكارية .

ويدلل كوليار (Collier, 1967) على أهمية استخدام التخيل فى النظر الى داخل الأشياء ، بأن الفرد غير قادر من الناحية الطبيعية على أن

يرى كل مظاهر الشئ ، ولذا فهو يستخدم خيالاته ، وكل ما يعرفه فى رؤيته فهو أحيانا يرى الشئ فى أوضاع مختلفة (مثال ذلك : رؤية الجانب الآخر للشئ) ، أو رؤية الأشياء المخبأة ، أو المظاهر الداخلية للأشياء .

وهناك من يرى أن الابتكارية تعتمد أساسا على القدرة على الاحساس وعلى استخدام التخيل ، وأن القدرة على التخيل والتصور يمكن أن توجد فى النواحى العلمية كما يمكن أن توجد فى الفنون الابتكارية (Walkup, 1967) . وهناك من يفترض امكانية استخدام التخيلات كأسلوب مفيد فى تشجيع الابتكارية (Durio, 1975) .

كما أن هناك من يؤكد أهمية القدرة على التخيل كصفة أساسية لدى الشخص المبتكر . فقد وصف أريتى (Arieti, 1979) الشخص المبتكر بأن لديه درجة عالية من هذه القدرة . ويقرر بارون (Barron, 1963) أن الشخص المبتكر لديه حب حقيقى للمجالات الادراكية ، كما أن لديه القدرة على روية الأشياء كما يراها الآخرون ، وأكثر من ذلك يرى فيها أشياء لا يراها الآخرون . وقد وجد جيلفورد (Guilford, 1957) أن القدرة على التصور البصرى أحد العوامل فى بناء النظام العقلى .

ويرى محمد ثابت على الدين (Ali eldin, 1978) أن الاشخاص المبتكرين يتسمون باتجاه قوى نحو التعامل مع الخبرات البصرية ، كما أنهم يتسمون بقدرة مرتفعة على ادراك العالم وتفسيره فى تخيلات بصرية .

ويرى تورانس (Torrance, 1972 a) أن الشخص المبتكر لديه

القدرة على أن يعود الى الشئ المألوف مرات عديدة وينظر اليه فى كل مرة بطريقة مختلفة . فيرى أن الكاتب المبتكر يمكنه النظر الى الحياة بطريقة جديدة ثم يحاول أن يوصل ادراكاته هذه من خلال أى عمل كتابى كالقصيدة أو الرواية أو المسرحية . أما الفنان والمصور الفوتوغرافى المبتكر يمكنه أن يوصل ادراكاته من خلال الصور الزيتية أو الضوئية أو عن طريق الأفلام وأما العالم المبتكر فيرى الشئ الجديد سواء أكان فى الطبيعة أم فى الظواهر الاجتماعية ويحاول تأييد ادراكاته بأدلة مناسبة .

وعلى أساس ما سبق ، فانه يمكن القول بأن هناك اتفاقا حول أهمية التخيل والتصور البصرى فى التفكير الابتكارى . وأن هناك اتفاقا - تؤيده وجهات نظر عديدة - على أن الابتكار لا يأتى من فراغ وانما يحدث نتيجة الرؤية الجديدة للأشياء .

نمو المنظورات البصرية :

يحدد بياجيه وانهيلدر (Piaget & Inhelder, 1971) مرحلتين لنمو القدرة على التخيل واعطاء المنظورات البصرية ، وتتطابق هاتان المرحلتان مع مرحلتين من مراحل نمو التفكير ، هما : مرحلة ما قبل العمليات العقلية Preoperational ومرحلة العمليات العقلية Opera-tional .

ففى المرحلة الأولى ، تصبح لتخيلات الطفل وظيفة رمزية ابتداء من سن سنة ونصف حتى سنتان . وعلى الرغم من أن التخيلات فى هذه المرحلة غير

هامة فى السلوك الحسى الحركى ، الا أنها تكون أساسية فى اللعب الرمزى والتمثيلات السلوكية التى تبزغ عنده بعد هذا المستوى . وقبل السن ٧ – ٨ سنوات تخيلات الطفل تكون ساكنة ولا تمثل حركات أو تحويلات . كما أن الطفل فى هذه المرحلة يكون غير قادر على أن يتوقع العمليات غير المعروفة بالنسبة له حتى هذه السن (Piaget & Inhelder, 1971) .

ويذكر روث بيرد (ترجمة فيولا الببلاوى ، ١٩٧٦) أنه ابان مرحلة التفكير الحدسى الممتدة من ٤ – ٧ سنوات ، لا يزال يعتبر تصور الطفل عن المكان مرتبطا ارتباطا وثيقا بأفعاله وأداءاته . كما أنه فى هذه المرحلة يحاول الطفل ابراز دواخل الأشياء بواسطة الشفافية Transperency أو ما يطلق عليه بياجيه الواقعية العقلية Intellectual Realism .

وفى المرحلة الثانية والتى تبدأ عادة عند سن ٧ – ٨ سنوات ، تظهر امكانية الطفل للتوقع الخيالى وتبدأ فى نموها . وفيها أيضا يصبح الطفل قادر على تحديد الحركة أو التحويلات ، كما يستطيع أن يتنبأ بالتتابعات البسيطة . ويصبح نمو التفكير المجرد فى هذه المرحلة هو المسئول عن هذه الحركات التخيلية أو التحويلات (Piaget & Inhelder, 1971) .

ويرى روث بيرد (ترجمة فيولا الببلاوى ، ١٩٧٦) أن أفكار رسم المنظور لا تتضح فى سن السابعة لدى معظم الاطفال ، ولكنها تطبق بطريقة منظمة فى رسوماتهم أحيانا بعد سن التاسعة . وأكد على أن تقديم خبرات خاصة يمكن أن يؤدى الى تقدم مرحلة النمو . ولكن فهم زوايا النظر من الجوانب المقابلة ، أو من موقع علوى – سفلى يبدو أنه لا يتأثر تماما بهذه الخبرات

ولا يبدى نموا سريعا فى هذه السنوات .

وقد تأيدت وجهة نظر بياجيه (Piaget, 1970)فيما يتعلق بأن التفكير المجرد ، كنظام تفكيرى ناضج ، يعتمد على التخيل والكلمات ، والعنصر المنتج من هذا النمط التفكيرى يكون فى صورة شكلية أو لفظية . حيث فى دراسة فوريشا (Forisha, 1971) السابق ذكرها ، وجد استقلال وتمييز للقدرات اللفظية عن القدرات التخيلية ، وأن كل منهما ينمو فى منحنى خطى ، وأن معدلات نموهما متوازية .

وفى دراسة ترنيور (Turnure, 1975) ، التى أجراها على عينة من الاولاد والبنات عند ثلاثة مستويات عمرية ٧ ، ٩ ، ١٢ سنة ، وتضمنت العينة ١٠ أولاد و ١٠ بنات من كل مستوى عمرى ، وجد أن التحرر من النزعة الذاتية Decenterism والقدرة على تغيير المنظورات وتبديلها Shift Perspectives ، كما تقاس بـ Social role taking tasks two piagetion tasks ; تعتبر مظهرا هاما للنمو المعرفى . حيث وجد فى هذه الدراسة أن هذه القدرات تتزايد مع العمر دون اعتبار لما اذا كان النشاط المتضمن فى هذه القدرات متعلق بالنواحى الاجتماعية أو الطبيعية ، كما أن نمو هذه القدرات غير بسيط .

وحديثا ميز تورانس (Torrance, 1976) ، على أساس من استبصاراته وملاحظاته التجريبية لسلوك الأفراد المبتكرين ، بين نوعين من المنظورات البصرية يستخدمها الشخص المبتكر فى تصوره البصرى ، هما : المنظور البصرى غير العادى Unusual Visual Perspective

والمنظور البصرى الدينامى الداخلى Internal Visual Perspective (كما سبق ذكره) ، ويتناولهما المؤلف بشئ من التفصيل فيما يلى .

المنظور البصرى غير العادى والمظاهر النمائية له :

ويعرفه تورانس (Torrance, 1980) بأنه أي منظور بصرى آخر يختلف عن المنظور الساكن Static أو المنظور المستقيم Upright أو المنظور الصريح Straight on وأى منظور شـائع لدى الغالبيـة من الناس .

ويؤكد تورانس (Torrance, 1980) أنه عند تقدير الدرجات للمنظور البصرى غير العادى يجب أن نأخذ فى الاعتبار التقسيمات التالية :-

١ - منظورات الاشيياء كما ترى من أعلى أو من أسفل ، ماعدا الأشياء التى عادة ترى من هذه الناحية .

٢ - منظورات الأشياء المرسومة كما ترى من زاوية غير عادية ، أو عند مسافات مختلفة ، أو فى وضع غير عادى ، أو فى علاقة غير عادية .

٣ - رؤية الأشياء أو المنظورات فى العمق « عمق الأشياء » مثال ذلك : روية نهائية السرداب ، أو رؤية قاع الزجاجة حينما يرى من أعلاها .

كما يؤكد تورانس (Torrance, 1980) أنه على الرغم من أن درجة الاصالة على نشاط الأشكال المتكررة يعكس الى حد ما ميل الفرد الى

انتاج المنظورات البصرية غير العادية ، الا أنه أدرك أن العلاقة بينهما ، الأصالة والمنظور البصرى غير العادى ، غير مباشرة ، وأنه ليست كل الأشياء أو الموضوعات التى يمكن أن ترى فى شكل منظورات بصرية غير عادية تقدر على أنها استجابات أصيلة . لذلك اتجه تورانس (Tor- rance, 1980) الى تقدير المنظورات البصرية غير العادية دون الرجوع الى الندرة الاحصائية المستخدمة فى تقدير درجات الأصالة .

وقد حصل تورانس (Torrance, 1980) على الخصائص النمائية لمؤشر المنظور البصرى غير العادى ، باستخدام عينات من مستويات تعليمية مختلفة (من الحضانة حتى مستوى الجامعة) . وتشير هذه البيانات كما يرى تورانس الى أنه يظهر ما يدل على هذا المؤشر لدى أطفال الحضانة والسنة الأولى من المدرسة الابتدائية .

ويبدو أن الطفل الذى ينتج المنظورات البصرية غير العادية على اختبار تورانس المصور للتفكير الابتكارى ، قد تعلم مفهوم الديمومة Conserva- tion بدرجة أعلى من زميلة غير القادر على انتاج هذا النوع من المنظورات فى رسوماته (Torrance, 1979) ويقرر تورانس ، أيضا ، أن النمو الملحوظ فى هذا المؤشر أثناء الحضانة والسنة الأولى من المدرسة الابتدائية يكون متبوعا بفترة كمون أثناء السنة الثانية ، أما فى السنة الثالثة من التعليم الابتدائى فيعود النمو الى مساره الطبيعى ، ويستمر كذلك أثناء السنة الرابعة من هذا التعليم . أما السنة الخامسة فتمثل فترة كمون أخرى ثم تتبع بنمو معتدل خلال السنة السادسة والمدرسة الاعدادية . وبعد التعليم

الاعدادى ، تبدو الزيادات فى النمو غير ملحوظ .

وقد وجد محمد ثابت على الدين (Alieldin, 1978) أن الأطفال الصغار ذوى الدرجات المرتفعة على اختبار تورانس المصور للتفكير الابتكارى الصورة « ب » أقل استخداما من قرنائهم الأكبر سنا والماثلين لهم فى درجات الابتكارية من حيث استخدام المنظورات البصرية غير العادية . وفى هذا تأكيد للمظهر النمائى لهذا المؤشر .

ومن الدراسات المقارنة يبدو أن للعوامل الثقافية تأثرا فعالا على نمو القدرة على اعطاء المنظورات البصرية غير العادية . فقد أظهرت دراسة أرى رانجسينان (Rungsinan, 1977) التى قارنت فيها بين أطفال السنة الثانية من التعليم الابتدائى فى كل من تايلاند وجورجيا بأمريكا ، أن أطفال تايلاند أنتجوا عددا كبيرا من المنظورات البصرية غير العادية ، كما تقاس باختبار تورانس المصور للتفكير الابتكارى الصورة « ب » ، بالنسبة لأطفال السنة الثانية بجورجيا .

المنظور البصرى الدينامى (الداخلى) والمظاهر النمائية له :

يرى تورانس (Torrance, 1979) أن المنظور البصرى الداخلى (الدينامى) يمثل مؤشرا جديدا للابتكارية يمكن الحصول عليه عند تقدير درجات اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى باستخدام الصور .

ويعرف تورانس (Torrance, 1979) المنظور البصرى الداخلى بأنه القدرة على تعميق النظر عبر سطح الأشياء ودفع الانتباه الى ما هو داخلى

والبحث فى ديناميكية عمل الأشياء والآلات والناس والحيوانات .

وطبقا لهذا المفهوم ، فإن الاستجابة لكى تقدر على أنها منظور داخلى ، يجب أن تعطى شيئا ما عبر السطح ، أو أن تعطى مؤشرا واضحا لشئ ما فى الداخل . ومن أمثلة الاستجابات التى تقدر على أنها منظور داخلى : رؤية الطيور فى عشها ، رؤية البيض داخل الطيور ، رؤية الناس داخل المنزل ، رؤية العمل الداخلى للآلة ، رؤية الطعام فى المعدة ... الخ (Torrance, 1979) .

استخدام تورانس (Torrance, 1980) عينات من مستويات تعليمية مختلفة تبدأ من الحضانة حتى الجامعة ، للحصول على البيانات الخاصة بنمو هذا المؤشر . وتشير هذه البيانات إلى أن كثيرا من الأطفال الصغار يرسمون رسومات شفافة توضح أشياء داخل الأشياء التى يرونها ، أو أنهم يرون أحد الأشياء خلف شئ أخر . وقد وجد تورانس أيضا أن هذا النوع من الاستجابات ينطفئ تدريجيا مع العمر الزمنى ، وأن عددا قليلا من الأطفال يقاومون هذا الإنطفاء . وقد لاحظ تورانس من البيانات النمائية أن هناك نموا ملحوظا أثناء السنة الثالثة من المدرسة الابتدائية ، وأن هذا النمو يكون متبوعا بفترة كمون تستمر حتى نهاية المدرسة الثانوية تقريبا ، وتفسير ذلك أن التلاميذ الصغار يميلون إلى أن يصبحوا أكثرا استبطانا لدوافعهم ومشاعرهم وأفكارهم .

وقد وجد محمد ثابت على الدين (Alieldin, 1978) فى دراسته النمائية لبعض مؤشرات الابتكارية (كما تقاس باختبار تورانس للتفكير

الابتكارى المصور الصورة « ب ») ، أن مؤشر المنظور البصرى الدينامى (الداخلى) ، مؤشر غير نمائى حيث لم يميز بين الصفوف الثلاثة (الحضانة – الصف الثالث الابتدائى – الصف السادس الابتدائى) المتضمنة فى دراسته .

وهناك من الدراسات المقارنة ، ما يؤكد أن القدرة على إنتاج المنظورات البصرية الدينامية (الداخلية) يتأثر بالعوامل الثقافية . فقد وجدت رانجسينان (Rungsinan,1977) أن أطفال الصف الثانى فى تايلاند يظهرون قدرة أكبر على إنتاج المنظورات البصرية الدينامية (الداخلية) مقارنة مع نظرائهم من أطفال جورجيا بأمريكا .

وفى الدراسة التى قام بها تورانس وبول فى عام ١٩٧٩ (Torrance, 1997) والتى تضمنت عينات من ١٢ إقليم مختلف (أربعة أقاليم أوربية ، أربعة أقاليم من أمريكا الشمالية ، وأربعة أقاليم شرقية) . أظهر التحليل الاحصائى لاستجاباتهم أن إنتاج المنظورات البصرية الدينامية (الداخلية) (كما يقاس باختبار تورانس المصور للتفكير الابتكارى) لدى عينات الأقاليم الشرقية يفوق انتاج نظرائهم من الأقاليم الأخرى . وأن عينات الأقاليم الأوربية كانت أقل إنتاجا للمنظورات البصرية الدينامية (الداخلية) من عينات الأقاليم الأخرى*.

* الأقاليم الأوربية : المانيا الغربية ، النرويج ، انجلترا ، اسكتلندا
أقاليم أمريكا الشمالية : الولايات المتحدة ، كندا ، المكسيك ، فرجينيا الاسلندية .
الأقاليم الشرقية : تايلاند ، اليابان ، الهند ، الفيلبين .

ثامنا: التعبيرية Expressiveness

مفهوم التعبيرية :

يصف محمد ثابت على الدين (Alieldin , 1978) التعبيرية بأنها القدرة على نقل المشاعر والعواطف والأفكار والتعبير عنها للآخرين أو توصيلها اليهم بوسائل مختلفة ، وقد يستخدم الفرد فى ذلك اللغة أو الايحاءات أو الرسومات .

وبصفة عامة ، يمكن النظر إلى التعبيرية على أنها قدرة الفرد على أن يعبر عن نفسه بأسلوب حر ، وفى بيئة تشجع على هذا التعبير (Alieldin, 1978) .

ويرى تورانس(Torrance, 1976) أن الفرد يمكن أن يعبر عن عواطفه ومشاعره وأفكاره من خلال الرسومات وعناوينها على اختبار التفكير الابتكارى المصور . وفى بعض الحالات تصل إلينا المشاعر والعواطف من خلال حديث الأشكال التى يرسمها الفرد على هذا الاختبار ، وقد تكون هذه الأشكال متعلقة بالإنسان أو الحيوانات أو متعلقة بالجوامد وفى حالات أخرى تصل إلينا من خلال التلميحات التى تعطيها هذه الرسومات .

ويقرر تورانس (Torrance, 1980) أن تعبيرية العناوين هى محاولة للحصول على مظهر آخر للقدرة على التجريد والتعبير عن العاطفة والشعور . لهذا ، فالمعلومات المصورة Visual information يمكن أن

تعبر عن العاطفة والشعر بالإضافة إلى العناوين التى تأخذها هذه الصور . ولكى يصنف عنوان الرسم أو الصورة تحت هذا القسم ، فإن العنوان يجب أن يتعدى الوصف الواضح . أنه يجب أن يوصل الشعور والعاطفة ، أو التركيبات الأخرى ، ويوصل إلينا شيئا ما حول الصورة قد لا توصله الصورة ذاتها بدون هذا العنوان .

التعبيرية عند الطفل :

زودتنا الدراسات الواسعة لتطور النمو الفنى عند الأطفال ، ودراسة الحالات الفردية من الأطفال المبتكرين ، ببصيرة نافذة حول طبيعة المبتكر والعملية الابتكارية (كيت هفنر . ترجمة : يوسف مراد ، ١٩٧٥) .

ويرجع الاهتمام برسوم الأطفال الى أنه يمكن النظر اليها على أنها مؤشر لاهتمامات الطفل (Alieldin, 1978) . كما ترجع هذه الأهمية الى أن الرسم بالنسبة للأطفال الصغار – بسبب طبيعته الخاصة – مصدر للتعبير الذاتى ، مثله مثل الكلام (Schaffer, 1973) فقد استخدم دليو (Dileo, 1970) رسوم الأطفال فى تحديد الحالة العقلية أو العاطفية لديهم . فيرى أنه اذا رسم الطفل رجلا فى مركب ، فإنه يعكس ما يعرفه أكثر مما يعكس ما يراه ، أما اذا رسم عائلته ، فإنه يعبر عما يشعر به أكثر مما يراه .

وعلي هذا ، فإن رسومات الطفل وسيلة للتعبير عما يجول بنفسه وخاطره (فارس خليل ، د . ت) . أو أنها – أي رسومات الطفل – تعكس وجهة نظر

الطفل الخاصة ببنيته ومزاجه نتيجة تفاعله مع عالمه الفريد كلما تعلم أن يعبر عنه رمزيا (لطفى زكى ، ١٩٧٦) . والأكثر من ذلك ، فان رسومات الطفل تعكس مراحل التقدم فى النمو العقلى (سيد صبحى ، ١٩٧٨) .

ويرى البعض أنه لكى ندرك نمو الطفل ، ينبغى أن ننظر الى رسمه حتى نستنتج العوامل الخاصة المأخوذة من المعدلات المبنية على السن ، ولنرى كيف تؤثر هذه العوامل فى انتاجية الطفل وفى قدرته على التعبير (لطفى زكى ، ١٩٧٦) . ومن أهم هذه العوامل نذكر ما يلى :

١ - طريقة توجيه الثقافة لانتباه الطفل .

٢ - الأسلوب المعرفى فى تناول المدركات . وهل ينحو الطفل الى التحليل أو الشمول ، أو الى التأمل أو الاندفاع .

٣ - الطرق التى تعلم بها الطفل ربط نفسه بالفراغ الذى يحيط به .

٤ - تطور الثبات الادراكى لدى الطفل ، ومدى اعتماده عليه فى رؤية الأشياء .

٥ - طرق تشجيع البيئة التى يعيش فيها - المنزل والمدرسة - لنمو الصفات الابتكارية .

٦ - ثراء البيئة المرئية ، وماضى خبراته فى الفن ، واتجاهاته نحو النشاطات الفنية .

٧ - المستوى العمرى وميول الفرد واهتماماته .

ولقد تعمق بياجيه (Piaget, 1968) فى دراسته للنمو العقلى عند الطفل وكيف يفكر ويدرك نفسه والعالم والأشياء ، وكيف يربط بين ظاهرة وأخرى . وقد استنتج من دراساته أن الشئ الذى يميز عقلية الطفل هو التمركز حول الذات Egocentrism ويقصد بها عدم التمييز بين الواقع والخيال ، أو بين الأنا والأشياء القائمة فى العالم الخارجى . وهذا يعنى أن الطفل يحاول أن يستقطب كل شئ اليه ، وأن يقيم الأشياء والأشخاص من وجهة نظر مفاهيمه الشخصية . وأن هذه النزعة الذاتية تظهر فى مختلف فعاليات الطفل وتصرفاته : فى كلامه ، وفى تفكيره ، وفى ادراكه لنفسه وللعالم الخارجى وهذه الظاهرة تمثل حالة ذهنية ناجمة عن تقصير الطفل فى مداركه العامة (غسان يعقوب ، ١٩٧٣) .

وهكذا ، يتضح أن الطفل طبقا لنظرية بياجيه (Piaget, 1968) يكون متمركزا حول ذاته ، وغير قادر على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين ، وأيضا غير قادر على رؤية الأشياء فى محتوى أكبر من ذلك الذى اكتسبه . ولذا فهو يقرر أنه يكون متأخرا كثيرا فى نموه ولم يصل بعد الى ما يسميه بياجيه بالتحرر من التمركز حول الذات .

ويقرر محمد ثابت (١٩٧٩) على أن الأطفال الصغار يميلون الى الذاتية فى التعبير عن مشاعرهم وعواطفهم وأفكارهم من خلال الرسومات وعناوينها .

ويرى بياجيه (Piaget, 1968) أنه بتقدم الطفل نحو حالة التوزان فى النمو العقلى ، فانه يصل الى التحرر من الذاتية واكتساب النزعا الغيرية

. Decentrism

ويصف ستين (Stein, 1974) عملية التحول من حالة التمركز حول الذات الي حالة الغيرية (عن طريق التقدم فى العمر) بعملية التحول من الخصائص شبه الأنانيه فى عملية الادراك الى الخصائص الموضوعية .

مما سبق يمكن أن نستنتج أن التعبيرية تنعكس اما فى ذاتية الشعور والعواطف والتفكير والادراك - أى محاولات الفرد لاستقطاب كل شئ اليه - واما تنعكس فى موضوعية الشعور والعواطف والتفكير . وطبقا لنظرية بياجيه ، فإن رسومات الأطفال الصغار والعناوين التى يعطونها لتلك الرسومات تعكس النزعة الذاتية ، بينما الأطفال الأكبر فيميلون الى انتاج رسومات تعكس النزعة الموضوعية (الغيرية) فى التفكير .

التعبيرية والقدرة على التفكير الابتكاري :

يرى تورانس (Torrance, 1969 b) أن القدرة على التعبير عن المشاعر وعن الانفعالات تعتبر مؤشرا هاما من مؤشرات التفكير الابتكارى . ويقترح محمد ثابت على الدين (Alieldin, 1978) أن توصيل المشاعر والعواطف والأفكار يمثل جزءا هاما من مفهوم تورانس للتفكير الابتكارى .

ويدلل تورانس (Torrance, 1969 a) على العلاقة بين التعبيرية والقدرة على التفكير الابتكارى ، بأن مشكلات الشخص المبتكر تنشأ أساسا من محاولاته للتعبير عن ذاته والتى تجعل منه قلة بالنسبة للجماعة

التى ينتمى اليها Minority of one .

ويضيف تورانس (Torrance, 1979)أن القدرة على التعبير الجيد أو ما يطلق عليه Highlighting Essence ، تتضمن عمليات من التفكير المجرد الذى يصعب وصفه . وأن هذه القدرة تتطابق مع ما يطلق عليه أريتى Arieti التركيب التخيلى Magic Synthesis ومع ما يطلق عليه مورسباك Morsbach المستوى العالى من التفكير Satori ومع ما يطلق عليه بارنز Parnes خبرة التعجب AhaExperience . وأن هذه القدرة تتضمن فى نفس الوقت القدرة على التركيب والتخلى عن المعلومات الخاطئة أو غير الملائمة erroneous or irrelent in-formation أو غير المناسبة وترك الحقائق أو الحلول غير الواعدة non promsing ، كما تتضمن هذه العملية تنقيح الأفكار وتحديد الأولويات واعطاء الفرصة لمشكلة أو فكرة معينة أن تسود فى الموقف .

ويؤكد تورانس (Torrance, 1979) على أن تعليمات اختبارات التفكير الابتكارى باستخدام الصور تستحث الفرد للتفكير فى عنوان لكل صورة يقوم برسمها . وليس هذا فحسب ، ولكنه تستحثه أيضا للتفكير فى العناوين التى تساعد على التعبير الجيد عما رسمه والذى يجعل ما رسمه مدركا ادراكا دقيقا . وأن هذه العناوين التى يعطيها الفرد لرسوماته تمثل مقياسا للقدرة على التعبير الجيد أو للقدرة على جعل جوهر الشئ مشرقا .

وأيضا فى دراسات تورانس (Torrance,1964 ; 1969 b) وجد أن من ايجابيات الابتكار لدى الاطفال – والكبار أيضا – القدرة على

التعبير عن شعورهم وعواطفهم وتفكيرهم .

هذا ، بالاضافة الى أن التطورات التى أضافها تورانس الى اختباراته للتفكير الابتكارى ودراساته المتتالية تعكس تأكيداته على أن التعبيرية - بالاضافة الى المؤشرات الأخرى - من مؤشرات التفكير الابتكارى . وهناك من الدراسات مايوضح أن التعبيرية لها علاقة موجبة بالابتكارية .

ففى دراسة سنجر وريمو (Singer & Rummo , 1973) وجد أن الأولاد مرتفعى الابتكارية أكثر تعبيرية عن نظرائهم الأقل ابتكارية .

وقد وصف جيتزل وجاكسون(Getzels &Jackson,1962) الشخص مرتفع الابتكارية بأنه قادر على أن يحرر نفسه من المثيرات ، وهذه من وجهة نظرهما نقطة الانطلاق لكل تعبير ذاتى . وأما ديودك (Dudek, 1974) فترى أن تعبيرية الطفل هى الخطوة الأولى نحو نمو الابتكارية بمعناها الحقيقى والتى سوف تتضح بدرجة كافية حينما يستطيع الطفل استخدام التجريدات والمفاهيم بطريقة مقصودة .

وفى دراسة لينش(Lynch, 1970) يذكر أن الأطفال عندما يحاولون التفكير فى عناوين للقصص التى يرسمونها أو التى يحكونها ، فإن الأطفال الأقل ابتكارا يركزون على المظاهر الواضحة فى القصة ويضعونها كعنوان لها . أما الأطفال مرتفعو الابتكارية فانهم يتميزون بالقدرة على اعطاء عناوين من نوع أصيل ، كما أن العناوين التى يختارونها تكون أكثر تعبيرية عن جوهر القصة التى قاموا برسمها أو حكايتها مقارنة بالأطفال منخفضى

الابتكارية .

وهكذا ، يمكن أن نستنتج أن التعبيرية هى إحدى المؤشرات عالية الارتباط بالابتكارية وأن التعبيرية تتأثر بالنمو العقلى ، وتنمو بنموه .

المظاهر النمائية للتعبيرية :

فى دراسة محمد ثابت على الدين (Alieldin , 1978) النمائية لبعض مؤشرات تورانس للتفكير الابتكارى ، وجد أن عناوين الرسوم والرسومات نفسها التى ينتجها صغار الأطفال مرتفعو الابتكارية نحو إلى أن تكون موصوفة بأنها متمركزة حول ذواتهم Egocentric ، بينما هذه الانتاجات التعبيرية (سواء أكانت رسوما أم عناوينا للرسوم) عند كبار الأطفال مرتفعى الابتكارية تنحو إلى أن تكون موصوفة بأنها غير متمركزة حول ذواتهم ومتجهة نحو النزعة الموضوعية أو الغيرية .

وفى دراسة (Torrance, 1979) النمائية لمؤشر تعبيرية العناوين ، أو مايطلق عليه Highlighting Essence ، وجدت دلائل على النمو البطئ لهذه القدرة أثناء السنوات الأولى للمدرسة . فقد ظهر له أنه لايوجد تقريبا نمو لهذه القدرة أثناء فترة الحضانة والصفين الأول والثانى من المدرسة الابتدائية حيث عند هذه المرحلة من النمو ، نادرا ما يضع الأطفال أسماء الأشياء التى يقومون برسمها . ثم وجد ارتفاع ملحوظ فى الدرجات عند الصف الثالث ، وقد أرجع تورانس ذلك إلى أن الأطفال قد تعلموا كيف يصفون الأشياء التى يرسمونها وذلك باضافة الصفة أو اللفظ المعبر عن

الرسم . أما عند الصفوف الرابع والخامس والسادس فقد وجد تساو غير متوقع فى الدرجات . ويتلو ذلك زيادة بسيطة خلال فترة المدرسة الاعدادية ، وزيادة أكثر خلال المدرسة الثانوية . وتستمر الزيادة فى النمو لدى طلاب الجامعة وطوال سنوات الرشد . وقد أشار تورانس الى أن نمو هذه القدرة لدى الطلاب الراشدين الذين التحقوابالجامعة كان أعلى من قرنائهم الذين لم يدخلوا الجامعة .

أما تعبيرية الرسوم فقد استخدمها محمد ثابت على الدين (Alieldin, 1978) باعتبارها مؤشرا للابتكارية ، خاصة اذا وضحت الرسومات التي ينتجها الفرد على اختبار تورانس للتفكير الابتكارى نوعا من التفاعل بين الأفراد من البشر أو الحيونات أو تركيبة منهم . وقد سمى تورانس(Torrance, 1979) هذه التعبيرية بالقدرة على وضع الأشياء أو الاشخاص فى سياق تفاعلى .

وقد وجد تورانس (Torrance, 1979) عند تقويمه للاستجابات على الاختبار المصور ، الصورة « ب » أن نمو هذه القدرة واضحا ويزداد باطراد . كما أن هذا النمو يتفق تماما مع أفكار بياجيه الخاصة بالنزعة الذاتية والنزعة الموضوعية أو الغيرية فى التفكير .

المراجع :

١ - أحمد زكى صالح : علم النفس التربوى (ط ٩) . القاهرة : النهضة العربية ١٩٦٦ .

٢ - أرنولد جيزل ، فرنسيس ايلج ، لويز ايمز : الشباب من ١٠ - ١٦ (جـ ٢) ، ترجمة : عبد العزيز جاويد ، مراجعة : مصطفى فهمى) . القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٦٤ .

٣ - اليانورا ماكوبى : القدرات العقلية للمرأة ومتطلبات العلم ، (ترجمة : ملاك جرجس) . العلم والمجتمع ، اليونسكو ، المطبعة العربية ، العدد الخامس ، ١٩٧٢ .

٤ - جابر عبد الحميد جابر : سيكولوجية التعلم . القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٢ .

٥ - جميل صليبا : علم النفس (ط ٣) . بيروت : دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٢ .

٦ - حلمى المليجى : سيكولوجية الابتكار . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٨ .

٧ - حامد عبد السلام زهران : علم نفس النمو الطفولة والمراهقة (ط ٤) . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٧ .

٨ - روبرت مولر : الابتكارية (ترجمة : حسن حسين فهمى) . القاهرة : دار المعرفة ، ١٩٦٦ .

٩ - روث بيرد : جان بياجيه وسيكولوجية نمو الأطفال (ترجمة : فيولا الببلاوى) . القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧٦ .

١٠ - زين العابدين عبد الحميد درويش : نمو القدرات الابداعية : دراسة ارتقائية باستخدام التحليل العاملى . رسالة ماجستير ، جامعة القاهرة : كلية الآداب ، ١٩٧٤ .

١١ - سليمان الخضرى الشيخ : الفروق الفردية فى الذكاء . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٥ .

١٢ - سيد صبحى : الابتكار فى الفن التشكيلى وعلاقته ببعض السمات الانفعالية والقدرات العقلية . القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٤ .

١٣ - ـــــــــ : الابتكار فى رسوم الأطفال وعلاقته بالمستوى الثقافى للوالدين . صحيفة التربية ، أكتوبر ١٩٧٨ ، ٤٧ - ٥٨ .

١٤ - سيد محمد خير الله : اختبار القدرة على التفكير الابتكارى . موجود فى : محمد لبيب النجيحى ، سيد خير الله ، محمد منير مرسى ، بحوث نفسية وتربوية . القاهرة : عالم الكتب ، ١٩٧٥ .

١٥ - ـــــــــ : قائمة السمات للشخصية المبتكرة . موجود فى محمد لبيب النجيحى ،. سيد خير الله ، محمد منير مرسى بحوث نفسية وتربوية ،. القاهرة : عالكم الكتب ، ١٩٧٥ .

١٦ - سيد محمد خير الله : سلوك الانسان أسسه النظرية والتجريبية .
القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٦ .

١٧ - ——————— : سلوك الانسان أسسه النظرية والتجريبية .
القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٨ .

١٨ - عبد الحليم محمود السيد : الابداع والشخصية دراسة سيكولوجية .
القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧١ .

١٩ - عبد الستار ابراهيم : أصالة التفكير بحوث ودراسات نفسية .
القاهرة : الانجلو المصرية ، د. ت.

٢٠ - ——————— : الأصالة وعلاقتها بأساليب الاستجابة .
القاهرة : المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ،
المجلة الاجتماعية القومية ، مايو ١٩٧٤ .

٢١ - عبد السلام عبد الغفار : طبيعة الابتكار : اطار نظرى مقترح .
الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، الكتاب السنوى
الثانى(١٩٧٥) . القاهرة :الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٧ .

٢٢ - عبلة حفنى عثمان : التربية الخلاقة للأطفال ، ندوة رعاية الطفل . كلية
التربية : جامعة عين شمس ، ٣ - ٧ مارس ١٩٧٩ .

٢٣ - عماد الدين سلطان : دراسة تحليلية لأهم قدرات التفكير الابتكارى .
المجلة الاجتماعية القومية ، القاهرة المجلد الثانى ، العدد
الأول ، ١٩٦٥ .

٢٤ – غسان يعقوب : تطور الطفل عند بياجيه (ط ١) . بيروت : دار الكتاب اللبنانى ، ١٩٧٣ .

٢٥ – فارس خليل : الطفولة صانعة المستقبل : القاهرة : مكتبة القاهرة الحديثة ، د . ت .

٢٦ – فؤاد البهى السيد : الجداول الاحصائية لعلم النفس والعلوم الانسانية الأخرى . القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٥٨ .

٢٧ – ــــــــــــ : علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى . القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧١ .

٢٨ – ــــــــــــ : الأسس النفسية للنمو من الطفولة الى الشيخوخة . القاهرة : دار الفكر العربى ، ١٩٧٤ .

٢٩ – فؤاد أبو حطب وعبد الله سليمان : اختبار التفكير الابتكارى باستخدام الصور « الصورة ب » القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧١ .

٣٠ – ــــــــــــ : اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى مقدمة نظرية . القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧٣ .

٣١ – ــــــــــــ وسيد عثمان : التفكير دراسات نفسية . القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٧٢ .

٣٢ – ــــــــــــ : القدرات العقلية (ط ١) . القاهرة : الأنجلو المصرية ، ١٩٧٣ .

٣٣ – فؤاد أبو حطب ومحمود السروجى :مدخل الى علم النفس التعليمى . القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٨٠ .

٣٤ – ________ وآمال مختار الصادق : علم النفس التربوى (ط ٢) القاهرة : الانجلو المصرية ، ١٩٨٠ .

٣٥ – كمال السيد درويش : تربية الموهوبين . منشورات الجامعة الليبية ، كلية الآداب والتربية ، ١٩٧٠ .

٣٦ – كيت هفنر : الجماليات . موجود فى : ج . ب . جيلفورد ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية (جـ ١) ، أشرف على الترجمة : يوسف مراد . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٧٥

٣٧ – لطفى زكى محمد : النمو الفنى عند الطفل . صحيفة التربية ، القاهرة ريل ١٩٧٦ .

٣٨ – محمد ثابت على الدين : التفكير الابتكارى عند الأطفال وطرق قياسه . ندوة رعاية الطفل ، كلية التربية جامعة عسن شمس ، ٣ – ٧ مارس ١٩٧٩ .

٣٩ – مصطفى سويف : الأسس النفسية للتكامل الاجتماعى : دراسة ارتقائية تحليلية . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٠ .

٤٠ – مصطفى فهمى : فى علم النفس . القاهرة : دار الثقافة ، د. ت .

٤١ – ناهد رمزى : القدرات الابداعية : دراسة تجريبية للفروق بين الجنسين

. رسالة ماجستير ، جامعة القاهرة – كلية الآداب ، ١٩٧١ .

٤٢ – ــــــــــــــ : عوامل التنشئة الاجتماعية بوصفها متغيرات سيكوسيولوجية فى علاقتها بالقدرات الابداعية لدى الاناث . رسالة دكتوراه ، جامعة القاهرة – كلية الآداب ، ١٩٧٦ .

٤٣ – يوسف مراد : ميادين علم النفس . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٦٩ .

44 - Alieldin, M. Th. Torrance Indicators of Creative Thinking : ADevelopmental Study. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Georgia, 1978.

45 - Anastasi, Anne Differential psychology (3rd ed.). New - York : macmillan, 1961 .

46 - Anderson, R. C. & Ausubel, D. P.Reading in the Psychology of Cognition.New York : Holt, Rinehart & Winston, 1965 .

47 - Aresteh, A. R. & Aresteh, J. Creativity in the Life Cycle : an Interpretative account of Creativity in childhood,

Adolescence, and adulthood (Vol. II). Leiden : E. J. Brill, 1968.

48 - Arieti, S. Creativity : The magic synthesis. New York : Basic Books, 1976 .

49 - Barron, F . The needs for order and for discorder as motives in creative activity. In C. W. Taylor & F. Barron (Eds.) Scientific Creativity : Its recognition and development. New - York : Wiley, 1963 .

50 - ______ Creative, Person and Creative Process. New - York : Holt & Company, 1969 .

51 - Berlyne, D. E. Conflict, Arousal and Curiosity. New - York : Holt & Company, 1969.

52 - Berlyne, D. E. Conflict, Arousal and Curiosity. New - York : McGraw Hill, 1960 .

53 - ______ Laughter, Humor, and play. In : G. Lindzey and E. Aronson The handbook of social psychology, (2nd ed., Vol. 3)

London : Addison - Wesley, 1969 .

54 - ______ Humor and its Kin. In: J. H. Goldstein & E. P. Mcghee (Eds.) The psychology of Humor. New-York : Academic press, 1972.

55 - Beveridge, S. K. The relationships among motor creativity, movement satisfaction, and the utilization of certain movement factors of second grade children. Dissertation Abstracts International, 1974, 34, 7022 - A .

56 - Botwinick, J. ; Brinley, J. F. & Robin, J. S. Geropsychology. Annual Review of psychology, 1970, 21, 241 .

57 - Brodzinsky, D. M. The role of conceptual tempo and Stimulus characterisitics in children's humor development. Developmental psychology, 1975, II, 843- 850.

58 - Bruner, J. S. ; Olver, R. R. & Greenfield, B. M.

Studies in Cognitive Growth. New-York : Wiley, 1966 .

59 - Calvert, J. F. An exploration of some of the relationships between sense of humor and creativity in children. Dissertation Abstracts, 1968, 29, 1494 - B.

60 - Collier, G. Form, Space and Vision. Englewood cliffs, New-Jersey : Prentice - Hall, 1967 .

61 - Conrade, G. The process of art education in the elementary School. Englewood cliffs, New-Jersey : prentice-hall, 1964.

62 - Dauw, D. C. Life experience, vocational needs and choices of original thinkers and good elaborators. Dissertation Abstracts International, 1965, 26, 5223.

63 - Dileo, J. H. Young children and their Drawings. New-york : Brunner Mazel, 1970.

64 - Ding, G. F. & Jersild, A. T. Astudy of the laughing and smiling of preschool children, Journal of Genetic psychology, 1932, 40, 452 - 472 .

65 - Dudek, S. Z. Creativity in young children : attitude or ability. Journal of Creative Behavior, 1974, 8, 282 - 292 .

66 - Durio, H. F. Mental imagery and creativity. Journal of Creative Behavior, 1975, 9, 233 - 244 .

67 - Forisha, B. D. Mental imagery verbal processes : A developmental study. Developmental study. Developmental psychology, 1975, II, 259 - 267 .

68 - Getzel, J.W. & Jackson, P. W. Creativity and Intelligence : Explorations with gifted students. New-York : Wiley, 1962.

69 - Ginsburg, H. & Opper, S. Piaget's theory of Intellectual Development. Englewood,

Cliffs, New-Jersey : Prentice - Hall, 1969.

70 - Goldman, L. Using Tests in Counseling (2nd ed.) . New-York : Meredith, 1971 .

71 - Guliforod, J. P. Creative abilities in the arts. psychological Bulletin, 1957, 64, 110 - 118 .

72 - ________ Three faces of intellect. American psychology, 1959, 14, 8, 469 - 479. In : R. C. Anderson & D. P. Ausubel Reading in the psychology of cognition. New-York : Holt, Rinehart & Winston, 1965.

73 - ________ The Nature of Human Intelligence. New - York : McGraw - Hill, 1967 .

74 - ________ Trait of Creativity. In : P.E. Vernon Creativity. London : Penguin Books, 1970 .

75 - Ketcham, W. A. & Khairalla, S. M. Creativity

in relation to Intelligence and School achievement. Inter Institute Sminar in child development, Collected papers, 1962, Dearborn, Michigan : Edison Institute, Greenfield Village, 1963. (V. Aresteh & Aresteh, 1968) .

76 - Keppel, G. Design and Analysis : AResearcher's Handbook. Englewood Cliffs, New-Jersey : prentice - Hall, 1973 .

77 - Khairalla, S. M. The Relationship Between Creativity and Intelligence, Achievement, physical Growth, Certain personality Traits, and Certain Reading Habits in Elementary and Secondary School. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Michigan, 1963 .

78 - Lark - Horovitz, B. ; Lewis, H. p. & Luca, M. Understanding children's Art for Better Teaching. columbus, ohio : Charles E. Merrill, 1967.

79 - Lieberman, J. N. Playfullness and divergent thinking : An investigation of their relationship at the Kindergarten Level. Journal of Genetic Psychology, 1965, 107, 219 - 224 .

80 - ________________ A developmental analysis of plyfullness as a clue to cognitive style. Journal of Creative Behavior, 1967, Vol. I, Num. 4, 391 - 397 .

81 - Lynch, P. M. Creativity in Irish children. Journal of Creative Behavior, 1970, 4, 53 - 61 .

82 - Mackinnon, D. W. Creativity : A multi - faceted phenomenon. In : J. D. Roslansky (Ed.) creativity : A Discussion at the Nobel Conference. New - York : Fleet Academic Editions, 1970 .

83 - Maltzman, I. on the training of Originality. In: R. C. Anderson & D. P. Ausubel Readings in the psychology of cognition.

New-York : Holt, Rinehart & Winston 1965 .

84 - Mccaskill, Edwin O. A desscriptive study of cross culture Creativity. Dissertation Abstracts International, 1976, 36, 9, 5653 - A .

85 - McGhee, E.P.Cognitive development and children's Comprehension of humor. Child Development, 1971(a), 42, 123 - 138 .

86 - ___________ The role of operational thinking in children's Comprehension and appreciation of humor. Child Development, 1971 (b), 42, 733 - 744 .

87 - McGhee, E. P. Development of the humor response : A Review of the Literature. Psychological Bulletin, 1971 (c), 76, 328 - 347.

88 - Nash, J. Developmental Psychology : Psychological approach. Englewood cliffs,

New-jersey : Prentice - Hall, 1970 .

89 - page, H. A. Studies in fantasy - daydreaming frequency and Rorschach Scorung categories. Journal of Consulting Psychology, 1957, 21, 111 - 114 .

90 - Paivio, A. on the functional significance of imagery. psychological Bulletin, 1970, 73, 385 - 392 .

91 - Parameswaran, E. G. & Rao, B. T. Manual of Experimental Psychology. New-Delhi : Lalvani publishing House, 1968.

92 - Piaget, J. The psychology of Intelligence, (M. Piercy & D. E. Berlyne, Trans.). london : Routledge & Kegan Paul, 1950 .

93 - __________ & Inhelder, B. The Child's Conception of Space, (F. J. Langdone & J. L. Lunzer, Trans.). London : Routledge and Kegan Paul, 1956 .

94 - Piaget, J. Six Psychological Studies. University

of London Press : Random House, 1968.

95 - ______________ Piaget theory. In : P. H. Mussen (Ed.) Carmichaels Manual of child Psychology (Vol. 1, 3rd ed.). New-York : Wiley 1970 .

96 - _____________ & Inhelder, B. Mental Imagery in the Child : A Study of the development of imaginal representation, (P. A. Chilton, Trans.). New-York : Basic Books, 1971 .

97 - ____________ The psychology of Intelligence, (M. Piercy & D. E. Berlyne, Trans.). Totowa, New-Jersy : Littlefield, Adams, 1973.

98 - Prentice, N. M. & Fathman , R. E. Joking riddles : Adevelopmental index of childern's humer. Developmental Psychology, 1975, 11, 210 - 215 .

99 - Rungsinan, A. Originality, eleboration, resistance to quick closure, unusual visual perspective, and movement among second grade children in Thailand and The United States. Dissertation Abstracts International, 1977, 38, 1309 A.

100 - Schaffer, C. E. Becoming Somebody : creative activities for pre - school children. Buffalo: D. O. K., 1973 .

101 - Schaie, W. K. ; Rosenthal, F. & perlman A reinterpretation of age related changes in cognitive structure and Functioning In : L. R. Goulet & P. B. Battles (Eds.) Life - Span Developmental psychology. New-York, London : Academic Press, 1970 .

102 - Shultz, T. R. The role of incongruity and resolution in children's appreciation of cartoon Humor. Journal of Experimental Child Psychology, 1972, 13, 456 - 477.

103 - ____________ & Horibe, F. Development of the appreciation of verbal jokes. Developmental Psychology, 1974, 10, 13 - 20.

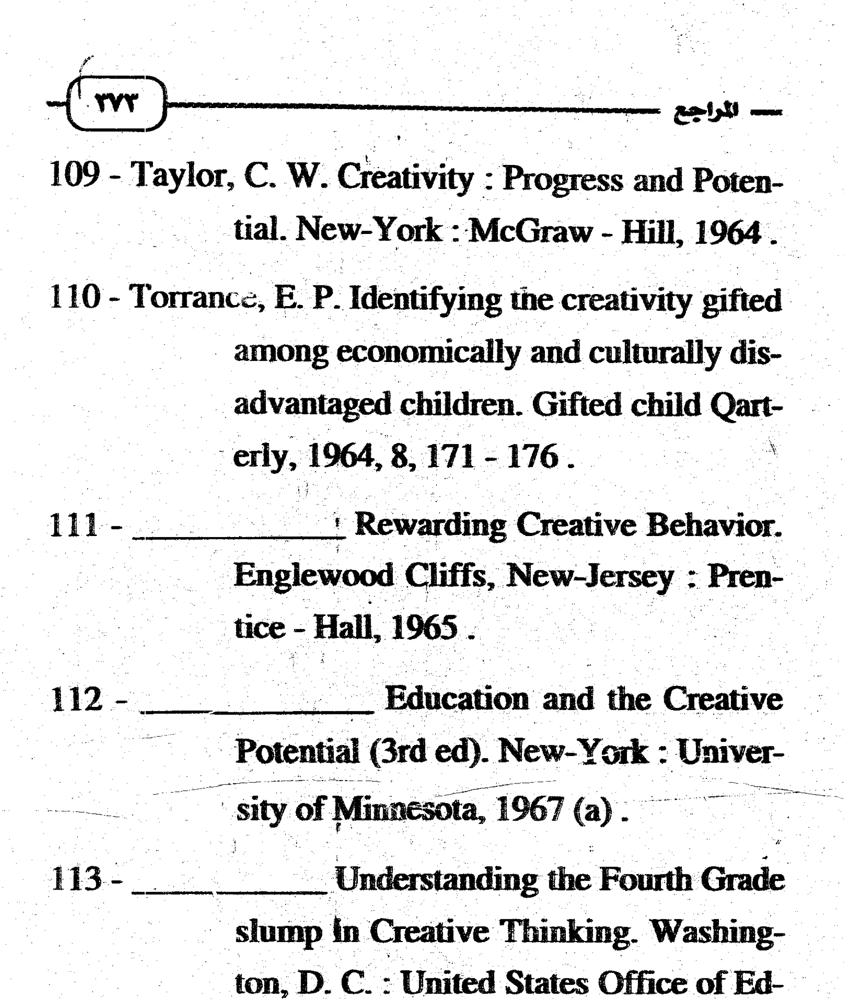
104 - Singer, J. L. & Herman, J. Motor and Fantasy correlates of Rorschach human movement responses. Journal of Consulting psychology, 1954, 18, 325 - 331.

105 - Singer, J. L. The Inner World of Daydreaming. New-york : Harper & Row, 1975.

106 - SingerD. L. & Rummo, J. Ideational Creativity and Behavioral style in Kindergarten - age children. Developmental psychology, 1973, 8, 154 - 161.

107 - Stein, M. I. Creative and culture. Journal of psychology, 1953, 36, 311 - 314.

108 - Stein, M. I. Stimulating Creativity : Individual procedures (Vol. 1). New-York : Academic Press, 1974.



109 - Taylor, C. W. Creativity : Progress and Potential. New-York : McGraw - Hill, 1964 .

110 - Torrance, E. P. Identifying the creativity gifted among economically and culturally disadvantaged children. Gifted child Qarterly, 1964, 8, 171 - 176 .

111 - ___________ : Rewarding Creative Behavior. Englewood Cliffs, New-Jersey : Prentice - Hall, 1965 .

112 - ___________ Education and the Creative Potential (3rd ed). New-York : University of Minnesota, 1967 (a) .

113 - ___________ Understanding the Fourth Grade slump in Creative Thinking. Washington, D. C. : United States Office of Education, 1967 (b) .

114 - Torrance, E. P. A Longitudinal examination of the Fourth - grade Slump in Creativity. Gifted Child Quarterly, 1968, 12, 195 -

199 .

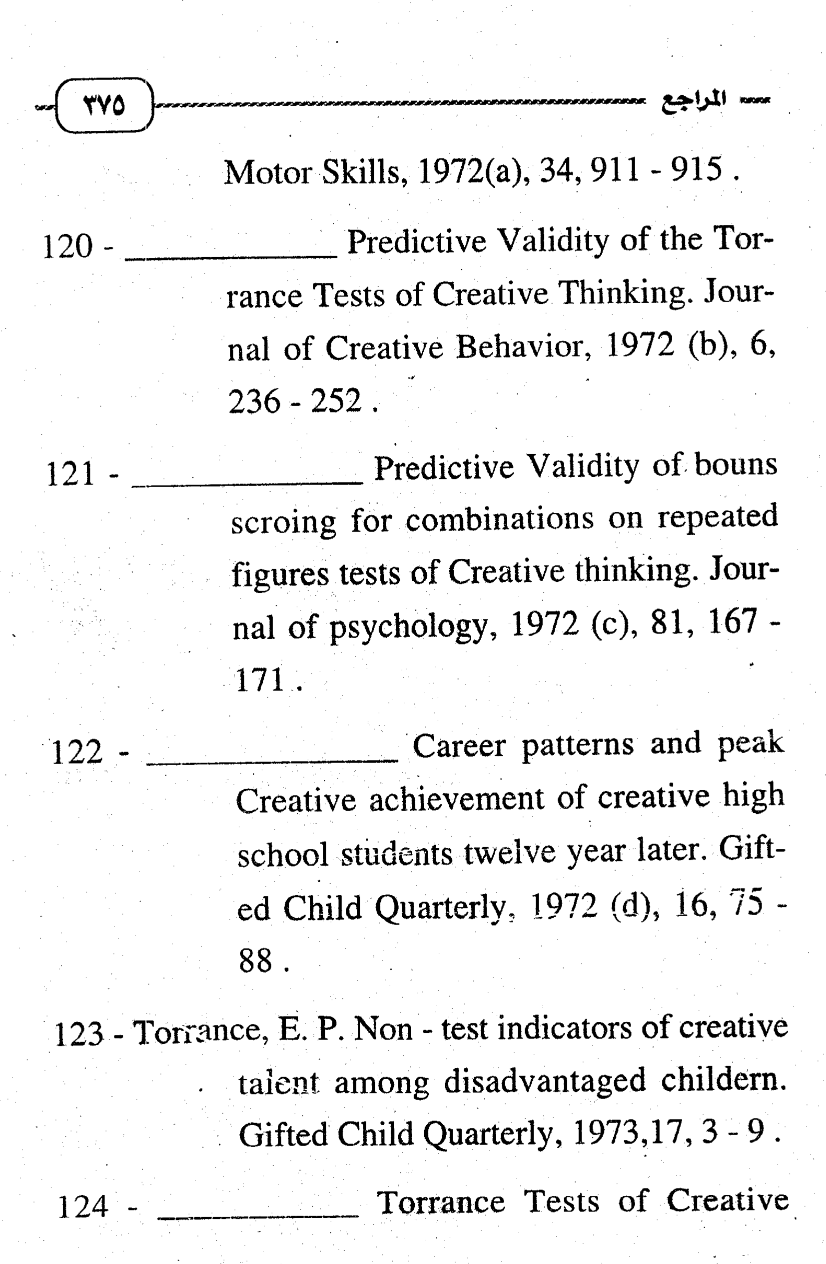
115 - ____________ Guiding Creative Talent. New - Delhi : Prentice- Hall of India Private, 1969 (a) .

116 - ____________ Creative Positives of Disadvantaged Children and Youth. Gifted Child Quarterly, 1969 (b), 13, 71 - 81 .

117 - ____________ Psychology of gifted children and youth. In : W. Cruickshank psychology of Exceptional Children and youth (3rd ed.). Englewood Cliffs, New-Jersey : Prentice - Hall, 1971 (a) .

118 - ____________ The Creative Person. In The Encyclopedia of Education, The Macmillan Company & The Free Press, 1971 (b), 2, 552.

119 - Torrance, E. P. Tendency to produce unusual Visual perspective as a predictor of Creative achievement. perceptual and



Motor Skills, 1972(a), 34, 911 - 915 .

120 - ____________ Predictive Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. Journal of Creative Behavior, 1972 (b), 6, 236 - 252 .

121 - _____________ Predictive Validity of bouns scroing for combinations on repeated figures tests of Creative thinking. Journal of psychology, 1972 (c), 81, 167 - 171 .

122 - ______________ Career patterns and peak Creative achievement of creative high school students twelve year later. Gifted Child Quarterly, 1972 (d), 16, 75 - 88 .

123 - Torrance, E. P. Non - test indicators of creative talent among disadvantaged childern. Gifted Child Quarterly, 1973,17, 3 - 9 .

124 - ____________ Torrance Tests of Creative

Thinking : Norms - Technical Manual. Lexington, Massachusetts : Per - Sonnel Press, 1966. (Revised Edition, 1974 (a)) .

125 - ____________ Torrance Tests of Creative Thinking. Massachusetts : Personnel Press, 1974 (b).

126 - ____________ Scoring Guide for Stremlined Scoring of Figural From B of Torrance Tests of Creative Thinking. Athens, Georgia : University of Georgia, Georgia Studies of creative Behavior, 1976.

127 - ____________ Creativity in the Classroom. Washington, D. C. National Education Association, 1977.

128 - Torrance, E. P. & Ball, O. E. Third Revision : stremlined scoring and Interpretation Guide and Norms Manual for Figural form A, TTCT. Athens, Georgia : University of Georgia, Georgia Studies of

Creative Behavior, 1978 .

129 - __________ The Search for Satori and Creativity. Baffalo, New-York : The Creative Education Foundation, 1979 .

130 - _______ & Ball, O. E. stremlined scoring and Interpretation Guide and Norms Manual for Figural form A, TTCT. Athens, Georgia : University of Georgia, Georgia Studies of Creative Behavior, 1980.

131 - Turnure, C. Cognitive development and role - taking ability in boys and girls f376376rom7 to 12. Developmental Psychology, 1975, 11, 202 209 .

132 - Vernon, P. E. Creativity. London : Penguin Books, 1970.

133 - Walkup, L. E. Creativity in Science through Visualization. Journal of Creative Behavior, 1967, 1, 283 - 290 .

134 - Wodtke, K. H. & Wallen, N. E. Teacher Class-

room control, Pupil Classroom behavior. Journal of Experimental Education, 1965, 34, 59 - 65 .

135 - Zigler, E. ; Levine, J. & Gould, L. Cognitive process in the development of Children's appreciation of humor. Child Development, 1966, 37, 507 - 518 .

136 - _______________ Cognitive challenge as a factor in children's humor appreciation. Journal of personality and Socail psychology, 1967, 6, 332 - 336 .

الفصل الثامن
التعلم بالملاحظة

- مقدمة
- نظرية البرت باندورا
- تطبيقات على نظرية التعلم بالملاحظة

التعلم بالملاحظة

مقدمة :

عرف الناس على الدوام أن الكثير من الأنماط السلوكية ، تكتسب من خلال المحاكاه والتعلم بالملاحظة . وكما قال أرسطو منذ زمن طويل « إن التقليد قد يزرع فى الانسان منذ الطفولة ، وأحد الاختلافات بين الانسان والحيوانات الأخرى يتمثل بأنه أكثر الكائنات الحية محاكاه ، ومن خلال المحاكاه يتعلم أول دروسه » (Bandura, 1976, 392) .

والتصورات النظرية المبكرة لوالتر بيجهوت W. Bagehotعام ١٨٧٣ ، ومورجان Morgan عام ١٨٨٦ ، وتارد Tard عام ١٩٠٣ ، وماكدوجال Mc Dougall عام ١٩٠٨. حيث نظروا إلى السلوك القائم على المحاكاه باعتباره استعداد فطرى . وهذه التفسيرات الفطرية لم تستخدم الاستقصاءات الامبريقية للشروط التى تتم وفقا لها المحاكاة,Bandura) 1969, 120) .

على سبيل المثال ، فقد أطلق والتر بيجهوت على الأطفال اسم « الذين جبلوا على المحاكاة » (هولاند وسيجاوا ، ١٩٨٦ ، ١٥٠) .

وتذكر إنتصار يونس (١٩٨٤ ، ٢٥٣) أن من أوائل الكتب التى عالجت السلوك الاجتماعى كتاب « قوانين المحاكاة » لتارد Tarde الذى تناول فيه موضوع المحاكاة . وفسرها فى نطاق فكرة الإيحاء متأثرا بتلك اللهفة التى يتبع بها الناس العادات الشخصية والأفكار . وكذلك فسر التشابه على

أساس إفتراض وجود غريزة المحاكاة . ويرى تارد أن بعض نماذج السلوك تنتشر بالمحاكاة أكثر من غيرها ، وذلك لتفاوت الوظائف السيكولوجية من حيث قابليتها للإنتقال بالمحاكاة .

وفسر عدد من علماء النفس ، خاصة ، هامفرى Hamphry ، وألبورت Allport ، وهولت Holt ، إستجابات النمذجة السلوكية -modeling response على أساس المبادئ الترابطية . فالتجاور الزمنى بين مثير النمذجة السلوكية واستجابة التماثل التى يقوم بها المقلِّد يمكن إعتباره شرط كاف لحدوث التقليد . وتبعا لتصورات هولت ، على سبيل المثال ، عندما يقوم شخص راشد بأداء إستجابة أمام طفل ، فإن هذا الطفل يميل إلى تكرار سلوك الراشد ، ويصبح سلوك الراشد مثيرا يؤدى إلى زيادة إستجابة الطفل . ولو أنه خلال التقليد التبادلى التلقائى ، كان الراشد يؤدى إستجابة جديدة بالنسبة للطفل ، فإن الطفل سوف ينسخ هذه الإستجابة (Bandura, 1969, 121)

ويذكر هولاند وسيجاوا (١٩٨٦ ، ١٥٠) أن نظرية هولت Holt هدفت إلى تفسير كيف يكتسب الطفل الانسانى القدرة عى محاكاة سلوك نموذج ما من خلال مبدأ الاشتراط الكلاسيكى كما فسره إدوين جاثرى فى نظرية الاقتران .

إلا أن نظرية الاشتراط الكلاسيكى للمحاكاة تظل محدودة بسبب فشلها فى تفسير السبب الذى يدعو الناس لعدم تقليد السلوك فى بعض الأحيان ، وفشلها فى تفسير إكتساب الاستجابات التى لا تكون موجودة فى رصيد

الشخص الملاحظ للسلوك (هولاند وسيجاوا، ١٩٨٦ ، ١٥١) .

ويذكر هولاند وسيجاوا أن أول محاولة منظمة لبحث المحاكاة بدأت عندما نشر « نيل ميلر » و « جون دولارد » (Miller and Dollard) كتابهما نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning theory حيث قدم هذا الكتاب تفسيراً يقوم على نظرية « هل » لتطوير إتجاهات المحاكاة . وقد درس ميلر ودولارد نوعا من المحاكاة يسمى « السلوك التابع المتماثل » matched - dependent behavior وفي تجاربهما النموذجية كان الأطفال يراقبون نموذجا يختار صندوقا يحتوى على الحلول (أى المكافأة) من بين صندوقين ، ثم يقومون هم بعد ذلك بالاختيار ، وكان نصف عدد الأطفال يكافئون كلما اختاروا اختيارا يتطابق مع اختيار النموذج ، بينما كان يكافأ باقى الأطفال عندما لا يحاكون النموذج ، وبهذه الطريقة توصل ميلر ودولارد إلى أن الأطفال يمكن تدريبهم إنتقائيا على تقليد سلوك النموذج أو عدم تقليده ، وزيادة على ذلك فقد أوضحا أن هذا الميل المكتسب يمكن أن يعمم إلى نماذج أخرى ومهام جديدة ، وفى هذا التحليل فإنه ينظر إلى التعلم ، كما هو الحال فى التحليل الارتباطى (أى عند هولت Holt) ، على أساس تكوين الصلات أو الروابط بين المثيرات الاجتماعية والاستجابات المتماثلة ، وعلى النقيض من الموقف الارتباطى فإن التعزيز يتم التأكيد عليه على أساس كونه العامل الذى يحدد أى نمط من أنماط سلوك النموذج تتم محاكاته (هولاند وسيجاوا ، ١٩٨٦ ، ١٥١) .

ويذكر هولاند وسيجاوا أنه لم يقتصر إهتمام ميلر ودولارد على مشاكل

التعلم عن طريق المحاكاة ، وعلى حد ملاحظتهما : « من المؤكد أنه فى حياة كل من الأطفال والبالغين تعمل المحاكاة كوسيلة لأنواع كثيرة من التعلم فالرياضيون يكتسبون أمورا جديدة حول الشكل والحيل الجديدة فى اللعب عن طريق ملاحظة الرياضيين الآخرين ، والذين يقومون بإجراء التجارب يكتسبون معلومات جديدة عن الأجهزة التى يستخدمونها من مشاهدة الأجهزة وهى تعمل » . وهكذا فقد أقر هذان العالمان الاحتمال القائل بأن شخصا ما قد يكتسب ، من خلال المحاكاة ، إستجابات غير موجودة فى رصيده السلوكى ، إلا أنهما لم يحددا كيف يمكن أن تصبح المحاكاة أداة لاكتساب استجابات جديدة (هولاند وسيجاوا ، ١٩٨٦ ، ١٥٢) .

ويذكر إى ، جيرى فيرز (١٩٨٦ ، ٢١٩) أن منهج ميلر ودولارد هو صيغة من صيغ المثير والاستجابة إستقى الشئ الكثير من هل ، وكان يميل إلى النظر للتعلم فى إطار الخواص الفيزيقية أو الموضوعية للمثيرات ، وكان ينظر فيها إلى التعزيز كوظيفة من وظائف تخفيض الحافز ، أى أن التعلم يحدث عندما يتم تشكيل عادة أو رابطة مثير واستجابة .

وأهمية العمل الذى قام به دولارد وميلر أهمية تاريخية فى الأساس أكثر منها أهمية معاصرة إلا أن أصحاب نظريات التعلم والاكلينيكيين على حد سواء مدينون لهذين الباحثين ، وفى حين قلل البعض من عملهم واعتبره مجرد ترجمة لمفاهيم فرويد الى لغة التعلم ، إلا أن هذا كان ، فى حد ذاته ، إنجازا ذا دلالة ، لأن هذين المنظرين أوضحا أن ظواهر الشخصية - الاجتماعية يمكن وصفها وتفسيرها عن طريق المفاهيم الموضوعية الموثوقة

الخاصة بنظرية التعلم . وهكذا فقد قاما بإعداد المسرح لطرق التعلم الاجتماعى التى أعقبت ذلك (إى. جيرى فيرز ، ١٩٨٦ ، ٢١٩) .

وحلل سكنر ومعاونيه (Baer , sherman,skinner) النمذجة السلوكية Modeling بطريقة مشابهه للطريقة التي قدمتها ميلر ودولارد ، حيث أنهم اعتبروا أن التعزيز شرط ضرورى للتعلم بالملاحظة -observa tional learning ، فعند تعزيز السلوك المماثل لسلوك النموذج تعزيزا إيجابيا وعدم مكافأة الاستجابات المخالفة لاستجابات النموذج أو معاقبتها ، فإن سلوك الآخرين يعتبر كمثير تمييزى للتعريز يعمل على ضبط الاستجابة (Bandura,1969,122-123) .

ويعتمد تحليل سكنر ومعاونيه لظاهرة النمذجة السلوكية على ثلاث مكونات أساسية Sr <------ R <------Sd ، حيث Sd تدل على استجابة التماثل العلنية ، Sr تدل على مثيرات التعزيز .

وكما فى نظرية ميلر ودولارد ، فإن تفسير سكنر وأعوانه لظاهرة النمذجة السلوكية تعد مرضية لضبط إستجابات التماثل المتعلمة سابقا بواسطة مثيراتها السابقة ونتائجها المباشرة . ومع ذلك فشلت فى تفسير إكتساب الاستجابات الجديدة عن طريق الملاحظة (Bandu-ra,1969,127) .

نظرية التعلم بالملاحظة « لألبرت باندورا » :

Observational learning theory " Alpert Bandura "

يعود الفضل الأكبر فى الإهتمام الحالى بموضوع التعلم بالملاحظة إلى

العالم الأمريكى الجنسية الكندى المولد ألبرت باندورا " Alpert Ban-dura " (١٩٢٥) ، والذى لخص تجاربه الأولية فى بحث قدمه إلى ندوة نبراسكا يحمل عنوان التعلم الاجتماعى من خلال المحاكاة Social learning through imitation ، والذى انتخب رئيسا لجمعية علم النفس الأمريكية عام ١٩٧٣ . وفى عام ١٩٦٣ قدم مع والترز Aalters كتاب « التعلم الاجتماعى ونمو الشخصية » " Social learning and personality development " (فرج عبد القادر طه، ١٩٨٩، ١٧٠) .

وقد كانت معالجة باندورا ووالترز لعمليات المحاكاة معالجة جديدة وفريدة من نوعها من عدة أوجه . فقد تعرفا على ثلاث نتائج مختلفة لتعرض الشخص المراد تعليمه الى نموذج ما . فهذا الملاحظ ، أولاً : قد يكتسب أنماط إستجابات جديدة نتيجة التعلم بالملاحظة ، وثانياً : قد يقوى أو يضعف كف الاستجابات (أي يتولد لديه أثر كفى أو غير كفى) ، وثالثا : قد يكشف عن استجابات سبق له تعلمها بإستعماله سلوك النموذج كإشارة (أى يتولد لديه الأثر الاجتماعى الذى ييسر التعلم) . وقد كان باندورا ووالترز يريان أن نظريات المحاكاة التى تقوم على مبادئ التعزيز فحسب هى نظريات غير ملائمة لتفسير مختلف النماذج ، وزيادة على ذلك قد أوضحا أن عمليات المحاكاة تلعب دورا هاما فى تطوير عدد كبير من أنماط السلوك الاجتماعى بما فى ذلك العدوانية ، وأنماط السلوك الخاصة بالجنس ، ومعايير تقويم الذات ، وقد قام باندورا ووالترز بتوسيع دائرة التعلم القائم على المحاكاة . فقد جرت العادة أن يساوى السلوك القائم على المحاكاة مع

مجرد التقليد . وعلى النقيض من هذا الافتراض الشائع فقد أوضحا أن الطفل الذى يقوم بالملاحظة يقوم بعملية تجريد لبعض القوانين العامة التى تكمن وراء الإستجابات المحددة التى يقوم النموذج بإعطائها ، وأن الطفل الملاحظ كذلك يقدر على حل مشاكل جديدة تماما عن طريق تطبيقه للقوانين التى اكتسبها من خلال الملاحظة فى المواقف الجديدة . كما أوضحا أن الشخص يظهر أنماط سلوكية جديدة ومستحدثة على أساس من عمليات المحاكاة عن طريق انتقاء وربط جوانب مختلفة من نماذج مختلفة (هولاند وسيجاوا ، ١٩٨٦ ، ١٥٢) .

وبعد أن نوفى والترز عام ١٩٦٨ ، استمر باندورا فى توسيع نطاق نظرياته وتهذيبها ، وحدد الآليات التى تكمن وراء التعلم بالملاحظة ، وذلك فى ثلاث كتب صدرت بعد ذلك وهى مبادئ تعديل السلوك " Principles of behavior modification " ، ونماذج سيكولوجية : نظريات متصارعه " Psychological modeling : conflicting theo-ries " والعدوانية : تحليل للتعلم الاجتماعى " Aggression : Asocial learning analysis " (هولاند وسيجاوا ، ١٩٨٦ ، ١٤٤) .

القضايا الرئيسية لنظرية التعلم بالملاحظة:

حدد باندورا (Bandura, 1971) أربع قضايا رئيسية للتعلم بالملاحظة :

١ - الجدة : أي كيف يتعلم الانسان استجابة جديدة فى موقف اجتماعى ؟ وإحدى الاجابات هى أن الانسان يكافأ كلما قام بتقريبات للاستجابة

النهائية . وتوضح تقارير الأبحاث أن الناس يستطيعون تعلم الاستجابات الجديدة لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين ، وهؤلاء الناس الآخرون يعتبرون من الناحية التقنية نماذج Models ، واكتساب الاستجابة من خلال مثل هذه الملاحظة يسمى النمذجة السلوكية modeling ، وعلاوة على ذلك فإن القضية الرئيسية للنظرية التى تختص فى التعلم بالملاحظة هى تفسير اكتساب الاستجابات الجديدة كنتيجة لملاحظة شخص آخر .

٢ - القدرة : وتتعلق بتوضيح قدرة الانسان التى تتوسط بين ملاحظة نموذج الاستجابات ، وما يعقب ذلك من أداء لهذه السلوكيات من قبل الملاحظ . وبالاضافة لذلك ، فإن الدليل الصريح ، على أن الاستجابة الملاحظة قد تم إكتسابها ، قد لا يظهر فى أيام أو أسابيع أو حتى شهور . ولذلك فإن هذه القضية تتصدى للسؤال عما إذا كان تحليل تعزيز الاستجابة يكفى لتفسير الظواهر المختلفة المتعلقة بالتعلم بالملاحظة ، أو ما إذا كانت قدرة الملاحظ على إدخال المعلومات وخزنها واسترجاعها حول الاستجابات التى صيغت على نمط النماذج التى تعرض لها ينبغى أن تُضمَّن فى نظرية عن التعلم بالملاحظة .

٣ - الإنتقائية : وتتعلق بالجانب الإنتقائى فى التعلم بالملاحظة . وعلى سبيل المثال ، حتى عند تعريض الأطفال لنفس النموذج ، فإن بعضهم يتعلم جوانب مختلفة من جوانب سلوك ذلك النموذج . ونظرية شاملة للتعلم بالملاحظة لا بد أن تفسر ليس فقط كيفية إكتساب أنماط الاستجابات

فحسب ، بل لماذا يهتم الملاحظ ببعض الجوانب ويحتفظ بها ، دون غيرها من الجوانب الأخرى .

٤ - الدافعية : وتتعلق بالعوامل الدافعية التى تنظم الأداء الإنتقائى للسلوكيات التى جرى تعلمها بالملاحظة ، فقد يعرف الأطفال ما الذى أداه النموذج ، ولكنهم قد لا يظهرون دائماً تلك المعرفة من خلال سلوكهم ، فتحت أى ظروف يعيد الشخص صياغة الاستجابة التى صيغت على نمط نموذج ما ؟ أى الاستجابات التى جرى تعلمها عن طريق الملاحظة يرغب الفرد فى أدائها ؟

وباختصار هناك أربع قضايا للتعلم بالملاحظة : الجدة ، والقدرة ، والانتقائية ، والدافعية .

العمليات الرئيسية فى التعلم بالملاحظة :

يقرر باندورا (Bandura) أن ظاهرة النمذجة السلوكية ، فى الحقيقة ، تتضمن أربع عمليات فرعية بين كل منها علاقات معقدة مع متغيراتها التى تتحكم فيها . وأى نظرية شاملة للتعلم بالملاحظة يجب أن تحيط بكل الأنظمة الفرعية المتحكمة فى هذه الظاهرة المتشعبة . وهذه العمليات هى :

- عملية الانتباه : Attentional processes
- عملية الاحتفاظ : Retention processes
- عملية الإصدار الحركى: Motor Reproduction processes

- العملية الدافعية : Incentive and motivitional processes (Bandura,1969,136)

أولاً : عملية الانتباه : Attentional processes

يري باندورا (Bandura) أن مجرد تعريض أشخاص لنموذج ما لا يضمن انتباههم لإشارات هذا النموذج وسوف يفشل الملاحظ فى إكتساب سلوك النموذج ، إذا لم ينتبه إلى ، أو يميز ، أو يفرق بين الملامح المميزة لاستجابات النموذج . ولكى يتم التعلم بالملاحظة يجب أن يقوم الملاحظ بعملية تمثيل رمزى للمثيرات بالاضافة إلى الملاحظة التمييزية discriminative observation (Bandura, 1969, 136)

المتغيرات المتحكمة فى عملية الانتباه :

يذكر باندورا (Bandura) ثلاث متغيرات رئيسية تؤثر فى عملية الانتباه ، وهذه المتغيرات هى :

١ - خصائص النموذج .

٢ - خصائص الملاحظ .

٣ - ظروف الباعث .

ويرى باندورا أن هذه المتغيرات سوف تحدد المثيرات التى سينتبه لها الشخص الملاحظ أثناء عملية النمذجة وتلك التى سوف يتجاهلها ، واختيار مثيرات النمذجة يعتمد جزئيا على خصائصها الفيزيائية من حيث شدتها ،

وحجمها ، وبروزها وجدتها ، والأهمية الكبرى للتعلم الاجتماعى كما يقول ميلر ودولارد هى اكتساب الخصائص المميزة لسلوك النموذج ، وذلك بتقديم مكافأة للشخص الملاحظ عندما يقلد أنماطا معينة من سلوك النموذج وعدم مكافأته عندما يماثل سلوك مختلف عن سلوك النموذج ، وبذلك يتعلم الاشخاص أن يميزوا بين إشارات النمذجة المختلفة عن طريق التعزيز (Bandura,1969,136) .

ويقرر باندورا Bandura أن النماذج التى تظهر كفاءة أعلى ، أو خبرة أكثر ، أو شهرة ، والذين يقدمون مكافأة يجذبون انتباه الملاحظ أكثر من النماذج التى ينقصها هذه الخصائص (Brown&Reschly &Wasserman,1974,366) .

وقام يوسن وليفى Yussen&Levy بدراسة لإختبار الفرضية القائلة : إن الأطفال يهتمون بالنموذج الذى يرعاهم ، ويهتم بهم أكثر من النموذج الذى لا يفعل ذلك ، وفى هذه الدراسة طلب من الأطفال ملاحظة زوج من النماذج وهم يلعبوا لعبة تفضيل الصور تحت ظرف من الظروف الثلاثة التالية :

أ – ظرف فيه دفء وحياد بمعنى أن أحد النموذجين أظهر حبا من خلال الاتصال الجسمى والتبادل اللفظى ، فى حين كان النموذج الثانى محايدا .

ب – ظرف حياد ، بمعنى أن النموذجين ظلا محايدين .

حـ - ظرف دفء ودفء بمعنى أن النموذجين أظهرا مواقف متعاطفة طوال فترة التفاعل .

وأوضحت نتائج التجربة أن النموذج الأكثر دفئا ورعاية ، جذب الانتباه أكثر من النموذج المحايد ، وكان معامل الارتباط بين درجات الانتباه وتذكر إستجابات النموذج هي ٥٣, ، ولذلك فإن هذه الدراسة تقدم الدليل على وجود الصلة بين الانتباه والتعلم بالملاحظة (Yussen&Levy,1975) .

وخصائص النموذج المؤثرة هي العمر ، والجنس ، والقوة الاجتماعية ، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي (Bandura, 1969, 136) .

وبالنسبة لعمر النموذج يذكر جريشوب وهاريس Grieshop & Harris أن نتائج البحوث التى تناولت تأثير النماذج الراشدة فى مقابل نماذج القرناء ، متناقضة حيث وجدت بعض الدراسات (Nicolas&Mc carter & Heckel) تأثير أكبر لنماذج الراشدين ، ووجدت دراسات أخرى (Malcolm) عدم وجود فروق بين النماذج الراشدة ونماذج القرناء ، ومن المتحمل أن يكون السبب فى عدم إتفاق النتائج هو التناقص بين عاملين يؤثران كبيرا فى فعالية النموذج هما : التشابة Similarity ، الذى يكون كبيرا بالنسبة لنماذج القرناء ، وخبرة أو مكانه النموذج expertise or prestig والتى تكون كبيرة بالنسبة لنماذج الراشدين (Grieshop&Harris,1974,974) .

ويرى بعض الباحثين (Brown&Reschly& Wasserman,1974,369)

أن النموذج يجب أن يكون شاب (رجل) فى سن ٣٠ سنة .

وبالنسبة لجنس النموذج ، كان هناك تناقص بين نتائج البحوث التى تناولت تأثير جنس النموذج على التعلم بالملاحظة ، حيث وجدت بعض الدراسات تأثيرا دالا لجنس النموذج ، ونفت دراسات أخرى وجود هذا التأثير .

وعلى سبيل المثال ، لم يجد جاريت وكننجهام (Garrett & Cunningham, 1974) تأثيرا لجنس النموذج على التعلم بالملاحظة . حيث وجدا أن النماذج الذكور ليسوا أكثر تأثيرا من النماذج الاناث . كما لم يجدا فروقا بين تشابه جنس النموذج مع جنس المفحوص أو إختلافه عنه .

كما أوضحت دراسة إليس (Ellis, 19734) أنه لا يوجد تأثير لجنس النموذج ولا لجنس الملاحظ على عملية التقليد .

واتفق سكانك (Schunk, 1981) مع كل من جاريت وكننجهام ، وإليس ، فى عدم وجود تأثير لجنس النموذج .

أما دراسة ليتل (Little, 1973) فقد وجدت تأثيرا رئيسيا دالاً لجنس النموذج ، حيث كان النموذج الذكر أكثر تأثيرا .

ويذكر جون كونجر أن الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين الثالثة والتاسعة أكثر ميلا إلى تقليد الرجل منهم إلى تقليد المرأة مما يوحى بأن الطفل ينسب درجة أكبر من الكفاءة والتفوق الى دور الذكر لا إلى دور الأنثى (جون كونجر ، بول موسن ، جيروم كيجان ، ١٩٧٠ ، ٣٤٥) .

وكما يمارس متغير خصائص النموذج تأثيره على عملية الانتباه فإن هناك متغير آخر قد يكون أكثر تأثيرا منه ألا وهو خصائص الشخص الملاحظ .

فيرى باندورا Bandura أن درجة إصدار سلوك النموذج تتأثر تأثرا كبيرا بخصائص الشخص الملاحظ ، كالإعتمادية ، وتقدير الذات ، ومستوى الكفاءة ، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية ، والسلالة (Bundura, 1969, 137) .

وقد قامت روس (Ross, 1966) بدراسة لمعرفة أثر خصائص الملاحظ على عملية الانتباه وافترضت روس Ross أن الأشخاص الملاحظين الذين يعتمدون على غيرهم بدرجة عالية يذكرون الجوانب العرضية فى سلوك النموذج ، فى حين أن الملاحظين الذين يعتمدون على غيرهم بدرجة قليلة يتذكرون الجوانب المركزية فى سلوك النموذج . فقد قامت بتعريض أطفال ما قبل المدرسة لنموذج يؤدى مهمة مركزية (كيف يدير مكتب بريد) . وأثناء عرض الاستجابات المركزية كان النموذج يقوم بالكثير من أنماط السلوك غير اللازمة . وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يعتمدون على غيرهم بدرجة قليلة قد أدوا الكثير من أنماط السلوك التى قدمها النموذج ، والمرتبطة بصورة مباشرة بالمهمة المركزية ولكنهم تجاهلوا السلوك غير المرتبط ، وعلى النقيض من ذلك ، فإن الأطفال الذين يعتمدون على غيرهم بدرجة كبيرة كانوا يميلون إلى إعطاء إنتباه متساو لكل من السلوك الخاص بالمهام المرتبطة والسلوك الخاص بالمهام غير المرتبط .

وخاصية أخرى من خصائص الشخص الملاحظ التى توثر على الانتباه هى مستوى النمو . وفى العادة فالأطفال الأكبر سنا لديهم مدى انتباه أطول من الأطفال الأصغر سنا . بالاضافة لذلك فالاطفال الأكبر سنا قد يعرفون متى ينتبهون ومتى لا ينتبهون للنموذج (هولاند وسيجاوا ، ١٩٨٦ ، ١٧٩ – ١٨٠) .

وقام يوسن (Yussen, 1974) بدراسة لتوضيح أثر مستوى نمو الطفل الملاحظ على عملية الانتباه . فى هذه الدراسة طلب من أطفال رياض (أى فى رياض أطفال) ، وأطفال فى الصف الثانى الابتدائى مراقبة نموذج وهو يختار شيئا محببا من بين ثلاثة أشياء . وقد أظهرت الدراسة أن الأطفال الأكبر سنا إستدعوا اختيارات النموذج أكثر من الأطفال الأصغر سنا . فقد كانوا ينظرون أكثر فى اللحظات التى يكون للنظر فيها قيمة إعلامية . ونتيجة لذلك فإن الأطفال الأكبر سنا تذكروا كذلك أشياء أكثر بدرجة ذات دلالة من الأطفال الأصغر سنا .وقد استنتج الباحث فى هذه الدراسة أن الأطفال الأكبر سنا قادرون على توزيع الانتباه بطريقة استراتيجية أكثر من الأطفال الأصغر سنا . فقد كانوا ينظرون أكثر فى اللحظات التى يكون للنظر فيها قيمة إعلامية . ونتيجة لذلك فإن الأطفال الأكبر سنا تذكروا كذلك أشياء أكثر بدرجة ذات دلالة من الأطفال الأصغر سنا .

ووجد رونبنج (Ronning, 1977) تأثير دال لمستوى نمو الطفل الملاحظ على التعلم بالملاحظة ، وذلك من خلال دراسته التى قام بها لاختبار

أثر النمذجة السلوكية والتغيرات النمائية على استراتيجية حل المشكلة . حيث وجد أن أداء الأطفال يكون أفضل عند المستوى الصفى الأعلى . وكان تأثير النمذجة السلوكية أكبر ما يمكن عند مستوى الصف الخامس الابتدائى ، وأقل ما يمكن عند مستوى الصف الأول .

وبالنسبة لتأثير جنس الملاحظ ، أوضحت دراسات لا حصر لها أن نتائج النمذجة السلوكية تتحدد جزئيا بجنس الملاحظ (Bandura, 1969, 137) .

ويذكر بريدجمان وبارباك (Bridgeman & Burbach, 1976, 10) أن الملاحظين الذكور والإناث لا يتأثرون بدرجة واحدة بالنمذجة السلوكية .

وخلافا لرأى باندورا ، وبريدجمان ، وبارباك ، أوضحت دراسات عديدة .

(Alonso, 173, 3483 B ; Ellis, 1973, 5187 B ; Schunk 1981 ; crask, 1985) أنه لا توجد فروق دالة بين البنين والبنات الملاحظين من حيث تأثرهم بالنموذج .

والمتغير الثالث الذى يؤثر على عملية الانتباه - كما يذ كر باندورا (Bandura, 1969 136) هو ظروف الباعث .

وجد أن ظروف الباعث لها تأثيراتها على عملية الانتباه ، فيذكر باندورا أن المشاهدين لسلوك النموذج يمكن أن يتم استمالتهم وجذب إنتباههم من خلال ترتيب مناسب لظروف الباعث . فالأشخاص الذين يتم إخبارهم سلفا

بأنه سوف يطلب منهم فيما بعد أن يصدروا إستجابات النموذج المعطاه وسوف يكافئوا على الأداء بدقة ، يمكن أن نتوقع منهم انتباه لمثيرات النمذجة السلوكية أكثر من الأشخاص الذين يتعرضوا لنفس وقائع النمذجة دون أى ميل سابق لملاحظتها أو تعلمها ويكون التأثير الميسر للباعث أكثر فعالية عند التعرض لنماذج متعددة تتطلب إنتباه لإشارات مختلفة . وفى الحقيقة ، فإن الباعث المتحكم فى السلوك الملاحظ ، فى معظم الحالات ، يتغلب على التأثيرات المختلفة لخصائص الملاحظ وخصائص النموذج (Bandura, 1969, 137) .

ثانياً : عملية الاحتفاظ :Retention processes

توجد مكونات أساسية متضمنة فى التعلم بالملاحظة Observational learning ، ولكن أحد هذه المكونات فقط تم تجاهله بالفعل فى نظريات التقليد imitation theories ويتعلق باستبقاء الوقائع المنمذجة . فعندما يصدر الشخص السلوك الاجتماعى بدون الحضور المستمر لإشارات النمذجة الخارجية فإن الشخص يكون قد استبقى مدخلات الملاحظة الأصلية على شكل رمزى . وهذه مشكلة هامة خصوصا فى الحالات التى يكتسب فيها الشخص أنماط السلوك الملاحظ ويحتفظ به لوقت طويل . حتى ولو كان الميل للإستجابة نادرا ، تؤدى إلى أداء علنى عند بلوغ الحالة العمرية التى عندها يكون النشاط مناسبا أو مباحا (Bandura, 1969, 138 - 139) .

المتغيرات المتحكمة فى عملية الاحتفاظ :

يتحكم العديد من المتغيرات فى عملية الاحتفاظ ، فعمليات الإعادة re-hearsal operations ترسخ وتقوي إكتساب الاستجابات . لذلك يمكن تنمية مستوى التعلم بالملاحظة من خلال الممارسة أو الإعادة العلنية لاستجابات النموذج (Bandura, 1969, 139) .

وكذلك الإعادة الضمنية ، التى يمكن أن تستخدم عندما يكون الاشتراك العلنى ممنوع أو متعذر ، تؤدى أيضا الى تنمية الاحتفاظ باستجابات النموذج وأوضحت دراسات عديدة تضمنت مهام متنوعة ، أن الإعادة الرمزية للأنشطة التى يقدمها النموذج يكون لها تأثيرا دالا فى تحسين أداء الملاحظين فيما بعد (Bandura, 1969, 139) .

وبصفة عامة يمكن أن نفترض أن التأثيرات المسهلة لعملية الإعادة لا تنتج من مجرد التكرار ، لكنها تنتج من العمليات الأكثر نشاطا . إذ أن إعادة إصدار استجابات النموذج ، سواء على المستوى الصريح أو الضمنى ، يزود الشخص الملاحظ بفرصة للتعرف على عناصر الاستجابة ويجعله يوجه انتباهه لإشارات النمذجة أثناء التعرض للنموذج . وأخيرا فإن الإصدار الدورى لاستجابات النموذج يحتمل أن يظهر ويقوى الانتباه لمثيرات النمذجة أكثر من الملاحظة السلبية (Bandura, 1969, 140) .

والمتغير الثانى المؤثر فى عملية الاحتفاظ هو التمثيل الرمزى . فيذكر باندورا (Bandura, 1969, 140 - 141) أن عمليات التمثيل الرمزى

أكثر تأثيرا من عمليات الإعادة فى تسهيل عمليات الاحتفاظ بسلوك النموذج . وخلال التعرض للمثيرات فإن الملاحظين يميلون إلى ترميز Coding ، وترتيب ، وإعادة تنظيم العناصر داخل خطط مألوفة يسهل تذكرها . وحيل الترميز يمكن أن تأخذ أشكالا مختلفة ، مثل تمثيل عناصر المثيرات فى تصور نشط ، أو ترجمة تتابعات الفعل الى أنظمة لفظية مختصرة ، أو تجميع الأنماط المكونة للسلوك فى وحدات كبيرة متكاملة . والفائدة من الإعادة rehearsal ، فى الحقيقة ، لا تعزى الى التكرار ، ولكن تعزى الى عمليات الترميز Coding والتنظيم التى تعمل أثناء الإعادة .

وعلى نحو نمطى فإن الدور الهام للتمثيل الرمزى فى التعلم بالملاحظة تجرى دراسته بالطلب من الشخص الملاحظ أن يصف لفظيا الأحداث المنمذجة ويفترض فى هذه الحالة أن تعبير الملاحظ اللفظى يؤثر على عملية التمثيل الرمزى (هولاند وسيجاوا ، ١٩٨٦ ، ١٨١) .

ففى إحدى تجارب باندورا الأولى (Bandura & Grusec & Menlove, 1966) ، طلب من أطفال فى السابعة من العمر مشاهدة نموذج ، يعرض عن طريق فيلم ، يوضح سلسلة من أنماط السلوك الجديدة نسبيا . وقد طلب من الأطفال :

١ - أن يعبروا بالكلام عن كل عمل يقوم به النموذج أثناء فترة تعرضهم للنموذج (حالة التعبير اللفظى) ، أو ٢ - مشاهدة الفيلم بعناية (الحالة السلبية) ، أو ٣ - أن يعدوا أرقاما أثناء مشاهدة الفيلم (حالة التداخل) . وأوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين قاموا بعمل مساو لفظى لمثيرات

النمذجة تذكروا عقب ذلك أنماط سلوك النموذج أكثر من أولئك الذين شاهدوا الفيلم بصورة سلبية . والأطفال الذين كانوا فى الحالة السلبية ، أظهروا بدورهم مستويات أعلى من التعلم بالملاحظة من الأطفال الذين انهمكوا فى العد المتداخل . ويتضح من هذه الدراسة أن الترميز أثناء الملاحظة يعزز التعلم بالملاحظة .

وقد إستخدم جيرست (Gerst, 1971) عمليات ترميز مختلفة وقارن بين أثرها على الاحتفاظ بالاستجابات المنمذجة . ففى هذه الدراسة طلب من الملاحظين : ١ - وضع عناوين تلخيصية تشمل العناصر الأساسية لاستجابات النموذج ، ٢ - وضع الاستجابات المنمذجة فى صورة خيالية حية ، ٣ - وصف الحركات الخاصة بالاستجابات المنمذجة بصوت عال ، ٤ - أداء عمليات حسابية لإعاقة ترميز الاستجابات المنمذجة . وأوضحت الدراسة أن الملاحظين الذين استخدموا العناوين التلخيصية والخيالية حصلوا على درجات أعلى من الملاحظين الذين قاموا بالوصف اللفظى لإستجابات النموذج ، والملاحظين الذين كانوا فى المجموعة الأخيرة (الوصف اللفظي) حصلوا على درجات أعلى من أولئك الذين أدوا العمليات الحسابية . وتوضح هذه الدراسة أن عمليات الترميز تلعب دورا هاما فى التعلم بالملاحظة .

ثالثا : عملية الإصدار الحركى : Mator Reproduction Processes

يرى باندورا (Bandura, 1969, 142) أن المكون الأساسي الثالث

لظاهرة النمذجة السلوكية هو الأداء العلنى لاستجابات النموذج . وأن هذا الأداء يتم إرشاده عن طريق التمثيل الرمزى لأنماط سلوك النموذج فى شكل تخيلى ومحتوى لفظى .

إن معدل ومستوى التعلم بالملاحظة يعتمد جزئيا على المهارات الحركية المتاحة لدى الفرد . ويتم إصدار أنماط السلوك المعقد عن طريق اتحاد مكونات التعلم السابقة التى تجعل الأفراد يظهرون تركيبات متفاعلة نسبيا ، وأنماط الاستجابة المنمذجة يتم إنجازها فى الحال عندما تتحد المكونات المكتسبة سابقا داخل أنماط جديدة معروضة بواسطة النموذج . ومن ناحية أخرى ، فإن الملاحظين الذين تنقصهم بعض المكونات الضرورية ، سوف يظهرون إصدار جزئى فقط لسلوك النموذج (Bandura, 1969, 142)

وفى حالات كثيرة فإن أنماط استجابة النموذج يتم اكتسابها والاحتفاظ بها على شكل صور عقلية لكن لا يمكن إعادتها أو إصدارها سلوكيا بسبب المحددات الفيزيائية (Ronning, 1977, 221) .

رابعا : العمليات الدافعية : Incentive and Motivational processes

يستطيع الشخص الملاحظ أن يكتسب سلوك النموذج ويحتفظ به وتكوين لديه القدرة على تنفيذ سلوك النموذج ، لكن التعلم نادرا ما يدخل نطاق الأداء العلنى لو أن جزاءات سالبة أو شروط الباعث غير المناسبة تم تطبيقها . وتحت نفس الظروف ، عند إدخال البواعث الموجبة فإن التعلم بالملاحظة

يترجم حالا إلي فعل .

ومتغيرات الباعث لا تنظم فقط الأداء العلنى لسلوك التماثل ، لكنها أيضا تؤثر فى التعلم بالملاحظة عن طريق ضبط إشارات النمذجة للشخص الذى ينتبه للنموذج . وبالأحرى ، فإن متغيرات الباعث تسهل الاحتفاظ عن طريق تنشيط الترميز Coding والإعادة Rehearsal لإستجابات النموذج التى لها قيمة نفعية عالية (Bandura, 1969, 142 - 143) .

يتضح من المناقشة السابقة أن الأشخاص الملاحظين لا يسجلوا ويخزنوا بلا تمييز لكل مثيرات النمذجة التى يلاقونها فى كل يوم من حياتهم . وعلى أساسا قواعد التعلم الاجتماعى Social Learning ، فإن التعلم بالملاحظة Observational Learning ظاهرة معقدة متعددة الجوانب يمكن أن يغيب فيها استجابات التماثل المناسبة بعد التعرض لمثيرات النمذجة وذلك نتيجة للفشل فى التسجيل الحركى ، أو تحويل غير كاف لوقائع النمذجة الى أشكال رمزية ، أو نقص فى الاحتفاظ ، أو العجز الحركى (أى عدم القدرة على إصدار سلوك النموذج) أو شروط تعزيز غير مناسبة (Bandura, 1969, 143) .

تفسير إكتساب أنماط الإستجابة الجديدة من خلال النمذجة السلوكية :

Establishment of new response patterns throug modeling

يذكر باندورا (Bandura, 1969, 143) أن التفسيرات النظرية

والتجريبية لعمليات التعلم ركزت على أسلوب واحد لاكتساب الاستجابة . ذلك الأسلوب تم توضيحه بواسطة الاشتراط الوسيلى أو الكلاسيكى . وتبعا لهذا الأسلوب يتم تحريض المتعلم ، بطريقة أو بأخرى ، لأداء الاستجابات والاقتراب التدريجى من السلوك النهائى الذى يتم تعزيزه . ومن المفترض أن السلوك الإنسانى المعقد يتم تنميته بالمثل تحت الشروط الطبيعية عبر هذه العملية الشكلية التدريجية .

إن أسلوب التعزيز يتطلب من المفحوصين أداء بعض الاستجابات القريبة من الاستجابات النهائية قبل أن يستطيع تعلمها . وفى الحالات التى يكون فيها النمط السلوكى يحتوى على عدد لا نهائى من الخيارات يكون احتمال حدوث الاستجابة المرغوبة صفر . فلو أن الأطفال لم يتعرضوا لنماذج لفظية يكون من المستحيل أن نعلمهم أنواع الاستجابات اللفظية التى تكون اللغة ، وفى حالة الأنماط المعقدة من السلوك ، تكون النمذجة السلوكية ضرورية للتعلم (Zimmerman & Pike, 1972, 895) .

ويمكن توظيف التعزيز بمفرده ليستدعى أنماطا جديدة للسلوك تحت الشروط الآتية :

١ - أن تكون الاستجابات مكونة من عناصر نافعة ، ٢ - وجود المثيرات التى تكون قادرة على تحريك الأفعال التى تماثل الأنماط المرغوبة ، ٣ - ألا تؤدى الاستجابات الغير صحيحة الى تتابعات ضارة ، ٤ - أن تبقى العمليات المحركة للتعلم وقتا كافيا . وحتى فى هذه الحالات فإن عملية إكتساب الاستجابة يمكن إختصارها وتعجيلها عن طريق التعرض لنماذج

إجتماعية . حتى لو أن نمو السلوك. يحتوى على بعض العناصر التى نادرا ما تؤدى . وعلى سبيل المثال ، وجد لكنز (Luchins) ، من خلال دراسة قام بها ، أن طلاب الكلية لم يكتسبوا السلوك عندما توجه الاستجابة بالتغذية الراجعة فقط . وعلى النقيض من ذلك ، فإن الطلاب الذين تعرضوا لنماذج سلوكية تعلموا سلوك النماذج بسرعة ولم يظهروا السخط والاحباط الذى أظهرته مجموعة المحاولة والخطأ (Thelen, et, al., 1979, 712) .

تنشأ مشكلة مشابهة اذا كان السلوك الموجود من قبل لدى الشخص يمنع إصدار الاستجابات المرغوبة التى نادرا ما تحدث ، لذلك لا يمكن التأثير عليها بواسطة التعزيز . ففى أحد التجارب التى صممت لاختبار أثر المستوى النمائى – كما يقترح بياجيه – ومتغيرات التعلم الاجتماعى على إكتساب الأحكام الخلقية . وفى أحد شروط هذه الدراسة (Bandura & Mc Donald, 1963) لاحظ الأطفال الذين أظهروا توجه خلقى تسلطى ، إما نماذج راشدة تعبر عن أحكام خلقية ، أو لم يتعرضوا لنماذج لكن تلقوا تعزيزا موجبا كلما عبروا عن أحكام خلقية . وأشارت نتائج الدراسة الى أن التعرض للنماذج كان له أثرا كبيرا فى تغيير الاستجابات الخلقية للأطفال . ومن ناحية أخرى ، أدى شرط التعزيز بمفرده الى تغير قليل فى الاستجابات الخلقية للأطفال (Thelen, et, al., 1979, 712) .

يتضح من الملاحظة النظرية أن خبرات التعلم البديل (Vicarious learning experiences) وخطوات توجيه الاستجابة تتضمن كل من

الترميز والنماذج الحية التى تكون ذات أهمية كبيرة فى التعلم الاجتماعى . وفى الحقيقة ، من الصعب أن نتخيل ثقافة بما فيها من لغة ، وأنماط عاطفية ، عادات سائدة ، وممارسات تربوية واجتماعية تنتقل الى كل عضو جديد من خلال عملية تدريجية للتعزيز بدون التعرض لنماذج سلوكية يتضح فى سلوكها التراكم الثقافى . ففى التعلم الاجتماعى Social learning تكتسب الاستجابات من خلال النمذجة السلوكية أكثر من إكتسابها من خلال المحاولة والخطأ (Zimmerman & Rosenthal,1974,32)

ويذكر هيجل وزجلر (Hjelle & Zigler, 1981, 123) أن باندورا يؤكد على أن تجاهل دور الملاحظة فى اكتساب أنماط السلوك الجديدة هو تجاهل لأحد قدرات الانسان الفريدة فى نوعها ، فعامل الملاحظة هو مفتاح التعلم الاجتماعى ، والطفل يتعلم بمراقبة الآخرين – سواء كان ذلك عند قيامه بالواجبات المدرسية ، أم عند أداء مهام كلف بها أو عند تعلم لعبة جديدة – وفى كثير من الحالات فإن سلوك النموذج يتم تعلمه بنفس الطريقة التى تم أداؤه بها . والتعلم بالملاحظة يؤدى الى نقل أنماط استجابات معينة بين الأفراد بعضهم البعض مما يؤدى الى ظهور أنماط جديدة . وينطوى مفهوم التعلم بالملاحظة على وقائع سيكولوجية داخلية أكثر من تلك التى ينطوى عليها مفهوم التعلم عن طريق التقليد im-itation ، إذ يقوم الفرد فيها بتكوين صور ذهنية لكيفية أداء أنماط سلوك معينة بعد ملاحظته للآخرين يؤدونها ، وهذه المعلومات يتم تسجيلها أو تخزينها فى الذاكرة طويلة المدى لكى ترشد سلوكه فى المواقف فيما بعد .

وضمن الأقسام المختلفة للسلوك التي تم تنميتها بواسطة النمذجة السلوكية ، إستجابات التقارب في التفاعل بين الأشخاص (Brody &Zimmemam.1975) ، الأحكام الخلقية (Bandura & Mc Donald,1963) moral Jadgments) الإتجاة نحو العمل غير التقليدى للمرأة (little.1973.3994A) ، مفهوم الذات (Sawyer,1973,3888A) ، أساليب التدريس (Brown & Res chly& wasserman,1974,"Teaching styles" Rutherford,1973) ، حب الغير (Alonso,1973, 3483B) ، أنماط اللعب لدي الأطفال (Zimmerman & Brody,1975) . وحتي عند مستوي عال من التعقيد ، يتضح أنه خلال التعرض لسلوك الشخص النموذج يمكن اكتساب مهارات التصور العقلى (Greeson,1986)السلوك المفاهيمي المعقد (Zimmerman & Jaffe,1977,Henderson & Swanson & zimmer- man,1975) ، إستراتيجيات حل المشكلات (Schunk, 1981 Ron- ning, 1977, Field, et, al, 1975) وأخيرا فقد ثبت من خلال الدراسات (Arem, 1974, 5108 A, Belcher, 1975, Dick- inson, 1974, 4166B, Landreneau, 1978, organ, 1977, 1217A, Zimmerman & Dialessi, 1973) أن السلوك الابتكارى يمكن تعلمه من خلال النمذجة السلوكية .

التعلم بالملاحظة من الرتبة العليا :

Higher-order form of observational learning

فى الاشكال ذات الرتبة الأعلى من النمذجة السلوكية Modeling ، يقوم الملاحظون بتجريد الخواص العامة الموجودة فى استجابات النموذج المختلفة ويستخلصون مبدأ لتوليد أنماط مماثلة للسلوك ، والاستجابات التى يؤديها الملاحظون والتي تجسم القاعدة التى استنتجوها من الملاحظة ، تكون مشابهة للسلوك الذى يميل النموذج الى إظهاره تحت الظروف المماثلة ، وحتى لو لم يشاهد الملاحظون سلوك النموذج فى هذه المواقف الخاصة . ويتم تجريد القواعد من إشارات النمذجة السلوكية من خلال التعلم البديل المميز Vicarious discrimination learning (Bandura, 1969, 149)

وعلى أى حال ، فإن الفرد الذى يقوم بالملاحظة قد يكتشف «قاعدة» تكمن وراء الأنماط المحسوسة من سلوك النموذج ، ونتيجة لذلك يقوم بتوليد أنماط مشابهه لذلك السلوك فى مختلف المواقف الاجتماعية ، وفى صيغة تجارب التعلم بالملاحظة من الرتبة العليا ، يقوم الشخص الملاحظ بملاحظة نموذج Model يستجيب الى مختلف المواقف على أساس قاعدة محددة سلفا ، والاختبارات الخاصة بإختبار إكتساب القاعدة تحدد باستخدام بنود إختبار جديدة ، وفى غياب أداء النموذج (هولاند وسيجاوا، ١٩٨٦ ، ١٨٥)

ويذكر زيمرمان (Zimmerman & Rosenthal,1974,30) أنه

يمكن تعليم القاعدة المجردة من خلال مجموعة من المهام المتنوعة ، وتبنى القاعدة المجردة الثابتة من خلال الإتفاق بين هذه المهام ، ونفس هذه الطريقة يمكن استخدامها فى التعلم الاجتماعى Social learning لتعليم قواعد مجردة ، بينما تظهر مستويات قليلة نسبيا من التقليد imita-tion فالطفل الملاحظ يكتسب القاعدة من خلال النمذجة السلوكية المعقدة ويعمم هذه القاعدة المكتسبة على مثيرات جديدة ومختلفة ، فاستخدام أشكال من المهام المتنوعة عبر التجارب يسمح بحد أدنى من التقليد لهذه العناصر المتنوعة ، والقاعدة الثابتة الموجودة فى هذه العناصر المتنوعة تتكون من أول تجربة إلى التى تليها وهكذا .. والقاعدة المتكونة لدى الطفل الملاحظ يقوم بتعميمها علي مثيرات أخرى جديدة ومختلفة ، وهذة الطريقة للتعلم نجحت فى تعليم الطفل أن يستجيب تبعا لقواعد لغوية متنوعة .

ويذكر زيمرمان وروزنثال (Zimmerman & Rosen-thal,1974,30) أن باندورا فى إحدى دراساته وجد أن تعريض الأطفال لنموذة ينتج جملا مبنية للمجهول يؤدى إلى زيادة دالة فى إستخدام هؤلاء الأطفال للجمل المبنة للمجهول وتوضح هذه الدراسة أن الطفل إكتسب قاعدة مجردة وهى قاعدة توليد أساليب لغوية معينه .

كما يذكر جريشوب وهاريس (Grieshop & Harris , 1974,979) أن خطوات النمذجة السلوكية يمكن إستخدامها لتوليد إستجابات مبتكرة وجديدة تتطابق مع سلوك النموذج المحكوم بقاعدة .

فروض نظرية التعلم بالملاحظة :

عرض كل من باندورا (Bandura) وهولاند وسيجاوا (١٩٨٦) الفروض الآتية لنظرية التعلم بالملاحظة :

١ - الكثير من التعلم الانسانى معرفى :

بنو الإنسان ، شأنهم شأن الحيوانات الآخرى ، يتعلمون الاستجابة الحركية للمواقف البيئية . لكن بنى الانسان لديهم كذلك القدرة على أكتساب التمثيل الرمزى للأحداث الخارجية . وهذا ما يسمح بالتنوع والمرونه فى سلوك الإنسان بالمقارنة بسلوك الكائنات الأدنى .

وهذا التمثيل الرمزى يتضمن النظم اللغوية والصور الذهنية والرموز الموسيقية والعددية وتتوقف قيمة هذا التمثل فى سلوك الانسان على المطابقة الوثيقة بين النظام الرمزى ، والأحداث الخارجية الذى يشير اليها ، فإذا كانت المطابقة وثيقة أو دقيقة فإن الترتيب الرمزى يقدم صورة تقريبية أو دقيقة للعمليات الخارجية المراد أداؤها فى البيئة .

وعندما يتم تطوير المعرفة تصبح العامل الرئيسى فى المجالات الوظيفية مثل الادراك وحل المشكلات والدافعية ، وتدخل فى عمليات تحديد أى الأحداث الخارجية تجرى ملاحظتها ، وأيها يجرى تجاهلة ، وكيفية إدراك الأحداث الخارجية وفيما إذا جرى تطوير آثار دائمة لهذه الحوادث أم لا . والمعرفة تدخل فى السلوك القائم على حل المشكلات عند الانسان وفى بناء الحلول الجديدة ، وأخيرا فإن المعرفة تدخل فى عمليات الدافعية عن طريق

تقديم البواعث والجزاءات غير المتوافرة فى ذلك الوقت فى البيئة الطبيعية .

٢ - أحد المصادر الرئيسية للتعلم الانسانى هو نتاج الاستجابات :

عندما تحدث إستجابة فإنها تؤدى إلى نتيجة ما ، إيجابية ، أو سلبية ، أو محايدة ، تمارس تأثيراتها على رصيد السلوك عند الفرد والتأثيرات هذه قد تكون ثلاثية الأبعاد : فالنتائج تسبب : (١) المعلومات ، (٢) الدافعية (٣) التعزيز (التدعيم) .

المعلومات :

إن الطبيعة الإعلامية لنتائج الاستجابات تزود الفرد بفرصة تكوين الفرضيات حول أى سلوك تنشأ عنه نتائج ناجحة تحت ظل ظروف خاصة . وهذه الوظيفة الخاصة بتكوين الفرضيات التى تقدمها المعلومات تخدم كدليل للعمل المستقبلى القائم على الاحتمالات التى تكون مختلف أنواع السلوك .

الدافعية :

والوظيفة الثانية من وظائف نتائج الاستجابات دافعية فى طبيعتها ، فالمعلومات التى تم اكتسابها يمكن أن تصبح ظرفا باعثا للسلوك فى الوقت الحاضر ، رغم أن شروط الباعث قد لا تكون حاضرة فى تلك اللحظة فى البيئة المادية ، وعلى سبيل المثال ، فاستجابة ما فى الماضى ربما تكون قد أدت إلى نتيجة غير ناجحة ، جزاءا سلبيا ، أو عقوبة من نوع آخر ، والتمثيل الرمزى لهذه النتيجة يمكن أن يمارس ، عن طريق التوقع ، جزاءاً سلبيا ، ويتحكم فى الاستجابة حتى لو كان العامل المعاقب ، أو الموقف غير حاضر فى تلك اللحظة فى البيئة المادية .

التعزيز (التدعيم) :

والوظيفة الثالثة لنتائج الاستجابة هى زيادة ، أو تنقيص تكرار حدوث الاستجابة السابقة . وهذا مجال مثار جدل رئيسى بين باندورا وأصحاب الاشتراط الوسيلى ، وطبيعة عملية التقوية أو الإضعاف هى السبب فى هذا النزاع ، وإحدى المسلمات العملية التى تقال بصورة عامة فى الاشتراط الوسيلى فى دراسة الإنسان والحيوان على حد سواء هى أن النتائج تمارس تأثيرها بطريقة ذاتية وآلية فإدراك رابطة نتائج الاستجابات ، حتى لو كانت موجودة ، لا تسهم بذاتها فى تقوية أو إضعاف الإجراء ، وتظهر عوضا عن ذلك كظاهرة مصاحبة ، ويعتقد باندورا ، على الأقل في حالة الإنسان ، أن آثار النتائج تتوسطها اللتراكيب المعرفية إلى حد أن أثرا ذاتيا يمكن أن يفهم ضمن إطار يعترف بالنشاطات العقلية أكثر مما يكون ضمن إطار يتحاشاها .

وعلى سبيل المثال ، ففى إحدى تجارب باندورا وضعت ثلاث مجموعات من الأشخاص على جداول تعزيز ذات فترات تغير متماثلة (تعزيز كل دقيقة فى المتوسط) لاستجابة يدوية ، إلا أن كل مجموعة أعطيت معلومات مختلفة عن جداول التعزيز ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأداء قد تأثر بالاعتقاد الذى تكون عن جداول التعزيز أكثر من تأثره بالتجربة المباشرة ، ولذلك رأى باندورا أن التوسط المعرفى (فى هذه الحالة كان الاعتقاد الذى زرع عن المكافأة) يمارس تأثيرا رئيسيا فى معظم مواقف التعزيز .

٣ – مصدر ثان رئيسى للتعلم يتم عن طريق الملاحظة :

يتم إكتساب الكثير من السلوك الانسانى عن طريق ملاحظة ما يفعل الناس ، والذى يحدث عندما يفعلون ذلك ، ويمكن تفسير عدد من أكثر أشكال الإكتساب أهمية مثل اللغة ، والقواعد الثقافية ، والاتجاهات ، الكثير من الانفعالات بطريقة أفضل ، عن طريق عملية التعلم بالملاحظة ، من اللجوء إلى التقاربات المتتالية لأشكال هذا الاكتساب عن طريق المحاول والخطأ أو الخبرة المباشرة ولا ينكر باندورا أثر المحاولة والخطأ ، أو التعلم بالخبرة المباشرة ، ولكن أشكال الاكتساب المعقدة مثل الجراحة لا تسمح بإجراءات المحاولة والخطأ ، والكثير من أشكال الخوف والمواقف لا تكتسب عن طريق الاتصال المباشر بالاشياء بل عن طريق الإنابة ، وفى الواقع ، فإن نظرية التعلم الاجتماعى ترى ، بالنسبة للإنسان على الأقل ، أن الملاحظة هى المصدر الرئيسى للتعلم فى الثقافة المعاصره ، والتى فيها البيئة رمزية بشكل فائق .

وحدد باندورا أربع عمليات * لتفسير الحدث التعلمى الكامل : (١) الانتباه (٢) الاحتفاظ (٣) الاستخراج الحركى (٤) الدافعية والفشل فى التعلم بالملاحظة يكمن فى نقص فى جزء أو أكثر من هذه الأجزاء التى يحكم كل منها مبادئ مختلفة .

٤ – عملية الانتباه تتأثر بالنموذج وبالشخص الملاحظ وبظروف الباعث :

الانتباه لنموذج ما يخضع لتحكم العديد من العوامل وإذا كان للشخص الملاحظ أن يدرك سلوك النموذج بصورة دقيقة وينتبه له انتباها وثيقا ، أو

* تم شرح هذه العمليات والعوامل المؤثرة فيها فى مكان سابق

يختار الإشارات اللازمة بصورة صحيحة فإن ذلك يعتمد على خصائص النموذج ، وخصائص الشخص الملاحظ ، وحالات الانسان الدافعية .

وتأثير رئيسى للنموذج على إنتباه الشخص الملاحظ هو الجاذبية المتبادلة بين الأشخاص مثل الدفء فى المشاعر ، والرعاية أو التقبل وثمة عامل هام آخر هو كفاءة النموذج التى يتم إدراكها ، والمتغيرات المرتبطة بذلك ، الخاصة بالمكانه المدركة والقوة الإجتماعية .

وعلى أى حال ففى ظل نفس الظروف ، فإن بعض الملاحظين يظهرون مستويات تعلم أعلى من غيرهم ، وهذا الإختلاف يبدو راجعا إلى خصائص الشخص الملاحظ مثل الاستقلالية ومستوى الكفاءة والمكانة الاقتصادية الاجتماعية والسلالة والجنس وكذلك خبرات التعلم السابقة كأن يكون قد كوفئ على المحاكاة مثلا .

كما وجد أن ظروف الباعث لها تأثيرتها على عملية الانتباه من حيث أن هذه الظروف تستطيع أن تعزز أو تعوق الاستجابات ، وبعض أشكال التعلم بالملاحظة مثل عرض النماذج من خلال أفلام تستطيع أن تتحكم فى الانتباه عدة ساعات .

٥ - الترميز والإعادة "Coding and rehearsal" يساعدان عملية الاحتفاظ

كى يتم الاحتفاظ بالتسجيل الحسى لابد من ترميزه ، ومتى ما تمت عملية الترميز يمكن تعزيز الاحتفاظ بعدد من استراتيجيات الإعادة .

والتدوين الرمزى قد يكون تصوريا أو لفظيا ، ولكن التدوين الرمزى اللفظى يبدو أنه مسئول أكثر عن تفسير السرعة فى الاكتساب والاحتفاظ طويل المدى الذين يوجدان فى التعلم بالملاحظة "observational learning " عند الانسان ، والمعلومات البصرية التى تحول إلى رموز لفظية تسمح لقدر كبير من المعلومات أن تكون أكثر قابلية للخزن وتصبح متاحة للاسترجاع .

أما عمليات الإعادة فهى أيضا عامل هام فى تيسير الاحتفاظ ، فهى تقوية وتثبيت للإكتساب ، ويمكن أن تكون ظاهرة (أو خفية متضمنة) وعلى أى حال فإن تأثيرات عملية الإعادة على الاحتفاظ تبدو أنها راجعة لعملية نشطة أكثر من مجرد التكرار الآلى ، والواقع أن فوائد الإعادة غالبا ما تبدو أنها نتيجة لإعادة التنظيم النشط للاستجابة المراد تعلمها ، وهى عملية تحويل رمزية تتم عن طريق الحث الذاتى ، أكثر من كونها مجرد تقوية ارتباطية نتيجة لتكرار العناصر المكتسبة .

٦ – عملية الاستخراج الحركى تتضمن صورا عقلية وأفكارا لترشيد الأداء الظاهر :

يمكن للصور العقلية والأفكار المكتسبة خلال التعلم بالملاحظة أن تعمل كمثيرات داخلية شبيهه بالمثيرات الخارجية التى يقدمها النموذج ، وهذه الإثارات الداخلية تقدم القاعدة التى تجرى عليها عملية اختيار الاستجابات وتنظيمها على المستوى المعرفى ، وأى مظاهر للسلوك الفعلى الموجه بالرموز المكتسبة إنما تعتمد على المهارات الحركية المتاحة لدى الفرد ، واذا لم تكون

المتطلبات الحركية متاحة بشكل تام ، كما هو الحال فى تكوين المهارات متعددة الأجزاء ، فإن الأجزاء الناقصة ينبغى أولا تكوينها بالملاحظة والمران وزيادة على ذلك ، حتى لو كانت جميع أجزاء المهارة متاحة فإن التعديلات التصحيحية للجهود الأولية ينبغى تنفيذها فى العادة .

٧ - عملية الدافعية تتأثر بالتعزيز الخارجى ، والتعزيز البديل ، والتعزيز الذاتى :

إن التعلم الذى يتم بالملاحظة يظهر نفسه فى سلوك ظاهر ، معتمدا فى ذلك على تواجد ظروف الباعث الضرورية . وملاحظة الآخرين هى عملية من أعمال الانسان الواسعة ، ذات أمثلة لا تحصى يجرى فيها تحويل سلوك الآخرين إلى رموز يحتفظ بها . وهذه الاستجابات المتعلمة من المتحمل أن ينجم عنها : نتيجة ايجابية خارجية تؤدى إلى ظهورها ، أو عقاب يجعلها لا تترجم إلى سلوك .

وثمة ظرف آخر ملائم للإكتساب وهو ملاحظة شخص آخر يجرى تعزيز سلوكه ، وعلى النقيض من ذلك ، ملاحظة شخص آخر تجرى معاقبته مما يؤدى إلى القمع السلوكى . وهكذا فإن عوامل الدافعية الرئيسية يجرى حدوثها بفعل المكافأة أو المعاقبة البديلة .

٨ - معلومات الاستجابه فى التعلم بالملاحظة تنقل خلال التوضيح المادى أو الكلمات أو الصور :

يمكن أن ينجم اكتساب الاستجابات عن ملاحظة أداء نموذج يقوم بعمل

حى فى البيئة (نماذج حية) ، والتوضيح المحسوس بصورة عامة محاكاة الأطفال سلوك والديهم ، وتبنى الخصائص بأمثال جنسهم وغير ذلك ، وباكتساب المهارات اللفظية تصبح الكلمات عادة أكثر الطرق أهمية فى نقل المعلومات عن الاستجابات التى يراد اتخاذها نموذجا (نماذج مكتوبه) ، أما التمثيل بالصور لسلوك النموذج (نماذج مصورة) فهى مصدر آخر هام من مصادر المعلومات ، وبخاصة من خلال الوسائل الإعلامية كالتليفزيون والأفلام .

وعلى الرغم من أن عملية الاقتداء بالنماذج لا تختلف باختلاف وسائل النقل ، فإن أشكال النقل المختلفة ليست متساوية فى مفعولها فى نقل المعلومات بالنسبة لجميع متطلبات إكتساب الاستجابات فالتوضيح بالمادة أو بالصور يمكن أن ينقل معلومات أكثر بكثير من الوصف اللفظى ، أما بالنسبة للمهام الاخيرة ، فإن الرموز الكلامية قد تحتوى على معلومات أكثر بكثير من الفعل الحى ، أو ما توضحة وسائل الاعلام ، ويعتمد فى ذلك على مستوى التطور اللفظى ، والمتطلبات المعرفية لمهمة من المهام .

٩ - التعرض لنموذج ما يؤدى إلى تأثيرات ثلاثة على سلوك الشخص الملاحظ :

إن التعرض لنموذج ما يؤدى إلى ثلاثة تأثيرات مختلفة يحدد كل منها بواسطة متغيرات منفصلة .

الأثر الأول : قد يكتسب الشخص الملاحظ استجابات جديدة ، لم تكن

موجودة من قبل فى سلوكه ، بمراقبة سلوك الآخرين ، ولاثبات هذا الأثر للتعلم بالملاحظة تجريبيا ، فإنه من الضرورى أن يعرض النموذج استجابات جديدة ، غير موجودة فى الرصيد السلوكى للشخص الملاحظ قبل موقف النمذجة السلوكية . ثم يطلب من الشخص الملاحظ أن يعيد إصدارها فيما بعد فى شكل مطابق .

الأثر الثانى : هو إضعاف أو تقوية كف الاستجابات المتاحة من قبل للشخص الملاحظ وتنجم الآثار الكفية inhibitory effects فى المواقف التى يخفض الشخص الملاحظ فيها من ميله للاستجابه نتيجة ملاحظة نتائج معاقبة فى النموذج .

الأثر الثالث : هو إبراز إستجابة كانت متاحة من قبل فى رصيد الشخص الملاحظ ، ويعرف هذا الأثر بالتسهيل الاجتماعى Social Facilitation وأثر تسهيل الاستجابة هذا يمكن أن يميز عن منع الكف disinhibition وأثر النمذجة السلوكية modeling حيث أنه لا يتم اكتساب استجابة جديدة ولأن السلوك يكون مصدق اجتماعيا ونادرا ما يتعرض لعقاب .

١٠ - التعلم بالملاحظة مصدر رئيسى للقواعد والمبادئ :

يتمثل دور من أهم أدورا التعلم بالملاحظة فى اكتساب القواعد والمبادئ التى تذهب إلى ما هو أبعد من الاستجابات المحددة الملاحظة ، وما يحدث ما هو إلا تجريد للعناصر العامة فى سلوك النموذج الذى يمكن تطبيقه على

المواقف بصورة ملائمة وهى المواقف التى لم يشاهد فيها الشخص الملاحظ ، النموذج وهو يسلك فيها ، إذ تتم ملاحظة ملامح محددة من النموذج وترميزها وتطبيقها بطرق تظهر أكثر مما قد يحدث لو كانت العملية مجرد تقليد فقط . وتسمى هذا العملية بالنمذجة المجردة ، أو الأشكال ذات الرتبه الأعلى من أشكال التعلم بالملاحظة abstract modeling or higher-order froms of observationallearning

١١ - التعلم بالملاحظة مصدر رئيسي للسلوك الخلاق :

يتأثر التعبير الخلاق عندما يتعرض الشخص الملاحظ لنماذج مختلفة . وفى أغلب الأحيان لا يقتصر السلوك المتأثر بالنماذج على ما حدثت ملاحظته ، وعوضا عن ذلك فإن هذا السلوك يكون نتيجة ترابط مجموعة من الملامح لنماذج مختلفة تؤدى إلى إستجابات تختلف عن أى من المصادر الأصلية . وكلما زاد الاختلاف بين النماذج وزاد عددها ، كلما زاد الاحتمال بأن تكون الاستجابة الناتجة مستحدثة .

والمحاولات الخلاقة مثل الأدب والرسم يمكن أن ينظر إليها كتقدم تطورى عند الفنان الذى يربط ، ويعيد ربط الملامح ، ويستبعد ما يشاء من مختلف النماذج محققا قدرا من التركيب ، ومدخلا ملامح جديدة من نماذج أكثر حداثة ، ويستمر فى ذلك حتى يقترب الفنان مما يبدو وكأنه تفرد فى أعلى مستوى من المستويات .

تطبيقات على نظرية التعلم بالملاحظة

١ - دور النمذجة السلوكية فى تنمية الابتكارية :

لقد بينت البحوث الحديثة إمكانية تعليم الأطفال الابداع من خلال الإقتداء . ويرجع هذا إلى أن الابداع فى جوهره ما هو إلا أسلوب تفكير وأسلوب عمل . وهو بحكم أنه أسلوب تفكير وأسلوب عمل فبالإمكان محاكاته . فقد أوضح كثير من العلماء الذين حققوا أنفسهم فى مجالات العلم المختلفة أهمية أن يتأسوا فى بواكير أعمارهم بخبرة العلماء المبرزين . فمن القدوات يتعلم الاطفال أسلوب التفكير وأسلوب العمل ، ويتعلمون أيضا الاحساس بأهمية العمل وتعبئة الجهد والطاقة (محى الدين أحمد حسين ، ١٩٨٧ ، ١٣٣ - ١٣٤) .

وليس من الضرورى بالطبع أن يكون المبدع قد نشأ فى أسرة يوجد من بين أفرادها مبدعون فعليون أى يقومون فعلا بتنفيذ أعمال لها صفة الابداع ، وتتداول على أن لها هذه الصفة ، حيث أن عملية التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة ومتسعة ، وهى فى الواقع تمتد لتشمل المدرسة والشارع والنادى ... الخ هذا فضلا عما يطالعه الانسان أو يتلقاه من مواد اتصالية متنوعة عن طريق الإذاعة والتليفزيون والصحيفة والكتاب ... الخ .

والانسان حين ينشأ فى جماعة فإنه يكون بمثابة اللوح الحساس فى آله التصوير الذى يتلقى المنبهات الخارجية فتنطبع عليه بشكل أو بآخر (مصرى حنورة ، ١٩٩٠ ، ١٠٤) . وإن كان المؤلف يرى أن الطفل مقلد

إيجابى وليس مقلدا سلبيا ويرى محمود البسيونى (١٩٨٥ ، ١٥٥) أن التلقيد هو أحد وسائل التعلم ، ومن خلاله يستطيع المتعلم أن يحقق نوعا من الابداع .

ويستمد مفهوم الإقتداء ، كما يستخدم فى مجال تنمية التفكير الابداعى، من نظرية باندورا (Bandura) فى التعلم الاجتماعى social learning والتى تقضى فى أحد جوانبها بأنه بالامكان حتى للأفراد الذين لا يؤدون سلوكا معينا أن يؤدونه عند مشاهدتهم قدوة يفعل ذلك (محى الدين أحمد حسين ، ١٩٨٧ ، ١٣٤) .

ويرى بلكر (Belcher, 1975, 358) أنه لتشجيع الأصالة لدى الأطفال يجب على المعلمة أولا أن تكون نموذجا للسلوك التى ترغب فى تنميته . وهى تستطيع أن توظف أشكالا مختلفة لنماذج مصورة على أفلام Filmed models ، فى مواقف عديدة ، تؤدى سلوكيات أصيلة . وباستخدام النماذج الفيلمية والحية مع تشجيع المعلمة والمكافأة ، يمكن أن نفترض باطمئنان أنه من المحتمل أن تزداد الأصالة التي يظهرها الأطفال في حجرات الدراسة .

وتشير بعض الدراسات إلى أهمية الوالدين كنماذج ابتكارية للأطفال ، فقد تبين من دراسة شيفار وأنستازى (Schefer & Anastasi, 1968) أن كل من الوالدين يمثل نموذجا فى إهتماماته وفى تشجيعه للإنجاز الابداعى ، يجعل لدى المبدعين دافعا أكبر للتحصيل العقلى والثقافى فمثلا فى قراءة الكتب والمجلات المتخصصة ، واستمرار مواصلة الاهتمام

بموضوع الانتاج الابداعى ، وتنوع الهوايات الذى ينم عن اتساع الاهتمامات ونمو الدافع نحو تفضيل الجدة والتنوع .

ويذكر الكتاب أنهم تأثروا فى بداية حياتهم الأدبية بنماذج أحبوها وقلدوها (مصرى حنورة ، ١٩٩٠ ، ٢٧١) . ولقد وجد الكثير من الباحثين أن الأفراد المبدعين ميالون لأن يكون لهم آباء أو أقرباء قدموا لهم أمثلة يحتذونها وإلهامات وقاسموهم مجالات اهتمامهم . كما أنه ليس من محض الصدفة أن ينشأ معظم الباحثين المبدعين فى أسر علمية (فاخر عاقل ، ١٩٧٩ ، ١٣٥ ، ١٧٢) .

ويتسائل محى الدين أحمد حسين (١٩٧٨ ، ١٣٤ ، ١٣٥) كيف يمكن للآباء أن يقوموا بدور القدوة الابداعية لأبنائهم ؟ ويجيب على هذا التساؤل بقوله ، نحن جميعا مبدعون بدرجة أو بأخرى . وبإمكاننا بقدر من التوجية والمعرفة من خلال الاطلاع على بعض الكتابات الخاصة بالتفكير الابداعى وكيفية تنشيطه أن نمارس ما لدينا من إبداع ونحن نتعامل مع أطفالنا . ودعنا نفترض على سبيل الايضاح بمثال عملى ، أن طفلا يلعب بقطعة من الصلصال ، وأردنا أن نقضى مع أطفالنا بعض الوقت وهم يلعبون ، وأردنا أيضا أن ننصب أنفسنا قدوة يحتذونها ، بإمكاننا حينئذ أن نأخذ قطعة الصلصال الصماء ونقوم بتشكيلها تشكيلات مختلفة ، تارة نصور بها نباتات ، وتارة نصور بها حيونات ، وتارة أخرى نصور بها منازل وأبنية . وما علينا إلا أن نستحث الطفل بشكل مباشر أو غير مباشر على أن يفعل نفس الشئ .

هذا الذى نفعله أداء إبداعى . فعند تشكيل قطعة الصلصال فى صور مختلفة ، فهذه طلاقة وعندما تأخذ التشكيلات صورا متباينة تعبر عن فئات مختلفة من الأشياء فهذه مرونة ، وعند تشكيل قطعة الصلصال فى صورة متميزة غير مألوفة كأن تصور مثلا بركانا فهذه أصالة .

هذا مثال من كثير يمكن القيام به مع الاطفال ، وفيه نأخذ دور القدوة ، ويأخذون هم فيه دورر المقتدى والمحاكى لأساليب إبداعية .

ويعتقد محمد ثابت (١٩٨٢ ، ٧) أن لخبرات الطفولة ، خاصة خبرات الطفل مع أمة ، أثر كبير على قدراته العقلية بصفة عامة وقدراته الابتكارية بصفة خاصة .

ويرى ماكينون أنه من العوامل التى أسهمت فى تكوين الأشخاص المبتكرين من بين المهندسين المعمارين ، وجود نماذج متعددة ناجحة أمام هؤلاء الأشخاص عندما كانوا أطفالا ، حيث قام ماكينون بدراسة شاملة عن المبتكرين من بين المهندسين المعماريين ، تناولت جوانب متعددة من الشخصية كما تناولت الظروف التى نما في ظلها أفراد العينة (Mack-innon, 1970, 301) .

وإتضح من النتائج أنه لم يكن هناك ارتباط عاطفى وثيق بين الطفل ووالديه ، وبمعنى آخر فلم تكن العلاقة العاطفية بين الطفل ووالديه من ذلك النوع الذى يؤدى إلى نشوء الطفل معتمدا على والديه ، ولم تكن فى ذات الوقت من ذلك النوع الذى يشعر الطفل بالرفض ، فكانت علاقة متوسطة بين

هذين النقيضين . ويبدو أن وجود مسافة سيكولوجية معينة بين الطفل ووالديه قد ساعدته على التحرر إلى درجة ما ، وفى ذات الوقت نأت به من أن يستغل إنفعاليا بوالديه أو أحدهما (Mckinnon, 1970, 303) .

ويذكر ماكينون أن من مظاهر وجود هذه المسافة السيكولوجية بين الطفل ووالديه نوعا من الغموض فى عملية التقمص التى مر بها الطفل ، فلم يكن هناك تقمص واضح بين الطفل وأحد والديه ، وإنما كان هناك ميل بين هؤلاء المبتكرين عندما كانوا أطفالا إلى التقمص مع الوالدين معا أو التقمص مع غيرهما . ولا يعنى هذا أن هؤلاء الأطفال حرموا من النماذج أو المثل التى يتقمصون معها فى نشأتهم ، وأنما كانوا يعيشون في محيط أسرى متسع يشمل الأجداد والأعمام بجانب الوالدين ، وكانوا جميعا ناجحين فى أعمالهم ، وهكذا كانت هناك نماذج متعددة أمام الطفل . ومن الملاحظات الهامة التى لا حظها ماكينون هو ماتستمتع به معظم أمهات هؤلاء الأطفال من استقلاليه ، إذ كانت معظم أمهات المهندسين المبتكرين يمارسن أنواعا متعددة من النشاط ، لهن ميولهن وهوايتهن ويعشن حياة تتسم بالاستقلالية وكان الأب دائما صورة للأب الناجح فى حياته الذى يعيش حياة ومستقبلا ناجحا (Mackinnon,1970,303-304) .

وبإمكاننا أن نبرهن على إمكانية تعلم الابداع من خلال منحى الإقداء إذا ما رجعنا إلى أحد البحوث التى أجريت على الأطفال فى هذا الصدد ، فقد أتى باحث بمجموعة من الأطفال ليشاهدوا من خلال أفلام فيدو قدوات تعطى استجابات على بنود اختبار يقيس التفكير الابداعى وهى

الاستعمالات غير المعتادة ، ثم طلب من الأطفال بعد ذلك أن يقدموا بأنفسهم إستجابات على اختبار مشابه . فتبين تفوق الأطفال الذين شاهدوا قدوات اتسمت استجاباتها بالأصالة والمرونة في التفكير على أطفال آخرين لم يتعرضوا لهذه الخبرة (محى الدين أحمد حسين ، ١٩٨٧ ، ١٣٤) .

وهناك من الأبحاث ما يوجه الانتباه إلى أن الأطفال يتبنون القواعد السائدة فى سلوك النموذج . وتتضح منزلة هذه الدراسات من خلال دراسة جيلفورد " Guilford " فى تنمية عمليات التفكير التقاربى " Convergent intellectual processes " . ومع هذا ، فإن الاستجابات الابتكارية التى تعرض بواسطة النموذج يتوقع أيضا أن تؤدى إلى تأثيرات بديلة Vicarious effects حيث وجد أن القاعدة الثابتة فى أداء النموذج تجذب انتباه الأطفال لجوانب مجردة معينة من المهمة التى يؤديها النموذج . والاستجابات التى يؤديها النموذج تؤثر فى الطفل الملاحظ وتجعله ينتج إستجابات متنوعة تنوعا كبيرا (Zimmerman & Rosenthal, 1974, 35) .

والنمذجة السلوكية ، كشكل لنظرية التعلم الاجتماعى ، تعتبر منذ عهد قريب أحد الوسائل المتاحة لتسهيل السلوك الابتكارى (Landreneau, 1978, 137) . ويوجد دليل على أن الاستجابات الابتكارية يمكن أن تبدل من خلال النموذجة السلوكية . حيث قام زيمرمان ودياليسى (Zimmerman & Dialessi, 1973) بدراسة مبدئية لمعرفة أثر التسهيل الاجتماعى بوساطة فيلم على الاستجابة الابتكارية . حيث درسا تأثير عدد

الاستجابات المناسبة (الطلاقة) ، وعدد فئات الاستجابات (المرونة) التى استخدمها النموذج ، على الاستجابات الابتكارية التى ينتجها أطفال الصف الخامس الابتدائى الذين شاهدوا النموذج الفيلمى . وكان النموذج (رجل راشد) مسجل على شريط فيديو . وفى هذا الشريط قام النموذج بعرض استجابات ابتكارية مرتفعة أو منخفضة فى الطلاقة والمرونة تم تحضيرها من خلال الاستعمالات غير العادية لعلب الكرتون من اختبار تورانس اللفظى الصورة (أ) . وبعد مشاهدة شريط الفيديو تم تطبيق اختبار الاستعمالات غير العادية من اختبار تورانس اللفظى الصورة (ب) والمماثل للاختبار الذى أدى عليه النموذج . وكانت نتائج الدراسة كالآتى :

أ - النموذج المرتفع فى الطلاقة أدى إلى زيادة دالة فى الطلاقة والمرونة لدى الأطفال الملاحظين .

ب - النموذج المرتفع فى المرونة أدى إلى انخفاض فى الطلاقة والمرونة لدى الأطفال الملاحظين وعممت هذه التأثيرات بدرجة مماثلة على المهام المغايرة لمهام النموذج .

ومما يلاحظ على هذه النتائج أن تأثير نموذج الطلاقة على طلاقة الأطفال الملاحظين كان متطابقا مع نظرية التعلم الاجتماعى ، بينما تأثير نموذج المرونة كان مناقضا لتوقعات نظرية التعلم الاجتماعى . والحقيقة أن الأصالة لم تأخذ فى الاعتبار فى هذه الدراسة ، حيث كانت الأصالة ضعيفة وكان ذلك سبب النتائج المناقضة (Landreneau, 1978, 137) .

وقام بلكر بدراسة (Belcher, 1975) لبحث تأثير نموذج سلوكى ، يعرض من خلال شريط فيديو ، على الأصالة اللفظية للأطفال ، وكانت عينة الدراسة ٩٢ طفلا من تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائيين وزعوا عشوائيا على أربع مجموعات . شاهدت الأولى منها فيلما يعرض نموذج يصدر عنه استعمالات مرتفعة فى الأصالة لعلب الصفيح ، فى حين شاهدت المجموعة الثانية نفس النموذج وهو يؤدى استعمالات غير أصيلة لعلب الصفيح ، وقرأت المجموعة الثالثة كتابا صمم خصيصا لتدريب الأطفال على إنتاج الأفكار ، ولم تتعرض المجموعة الرابعة ، التى اعتبرت بمثابة مجموعة ضابطة ، لأية معالجة . وأوضحت النتائج : وجود فروق دالة فى الأداء الابتكارى بين المجموعة الأولى والمجموعة الثانية لصالح المجموعة الأولى .

وجود فروق دالة بين المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة فى الأداء الإبتكارى لصالح المجموعة الأولى .

وقد كان أداء البنات أفضل من أداء البنين بعد مشاهدتهم للنماذج السلوكية التى تعطى استجابات غير أصيلة لعلب الصفيح .

وكان أداء البنين أفضل من أداء البنات بعد مشاهدتهم للنموذج السلوكى الذى يعطى استجابات أصيلة لاستخدامات علب الصفيح . كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مشاهدة النموذج أدت إلى زيادة دالة فى كيفية وكمية الانتاج الابتكارى لدى الأطفال الملاحظين .

وهكذا فإن التسهيل الاجتماعى Social facilitation للإستجابة

الابتكارية بعد مشاهدة نموذج - من خلال فيلم - أصبح واضـ
. Belcher, 1975, 352)

ومن الملاحظ أن نتائج دراسة بلكر تتفق مع نتائج دراسة زيمرمان ودياليسى ، حيث توصل زيمرمان ودياليسى إلى أن نموذج الطلاقة المرتفعة يؤدى إلى زيادة طلاقة ومرونة الطفل الملاحظ . وأسفرت دراسة بلكر عن أن مشاهدة النموذج الذى ينتج استعمالات كثيرة غير عادية لشيئ معين لا تؤدى فقط إلى زيادة عدد الأفكار (الطلاقة) لدى الطفل الملاحظ ، لكن تؤدى أيضا إلى زيادة عدد الأفكار المختلفة (المرونة) . وذلك يؤكد ارتباط الطلاقة والمرونة ارتباطا عاليا (Belcher, 1975, 352) .

وقام لاندرينو بدراسة (Landreneau, 1978) كان الهدف منها هو معرفة أثر النموذج السلوكى الابتكارى - الذى يعرض من خلال شريط فيديو - على الأداء الابتكارى للطفل (من ١١ إلى ١٣ سنة) الملاحظ كما يقاس باختبار الاستعمالات غير العادية من اختبار تورانس للتفكير الابتكارى . وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن نمذجة السلوك الابتكارى تؤثر على السلوك الابتكارى للأطفال ، ويختلف تأثير النمذجة السلوكية باختلاف جنس وسلالة الطفل الملاحظ وباختلاف مستوى الأداء الابتكارى للنموذج .

ودرس أورجان (Organ, 1977, 1214 A) أثر برنامج تجريبى للتفكير الابتكارى (عصف ذهنى ، نمذجة سلوكية) على أربع مكونات للابتكارية : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفصيلات كما تقاس باختبار تورانس المصور للتفكير الابتكارى . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة



فى الطلاقة والمرونة والأصالة والتفصيلات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية . ولا توجد فروق دالة بين البنين والبنات . واستنتج الباحث فى هذه الدراسة أن التعليم مع التأكيد على النمذجة السلوكية والعصف الذهنى يزيد الأداء الابتكارى للأطفال .

كما درس ويلسون (Wilson, 1979, 2463A) أثر النمذجة السلوكية على الطلاقة اللفظية لدى أطفال الصف الرابع والخامس الابتدائي كما تقاس باختبار تورانس اللفظى للتفكير الابتكارى . وأوضحت نتائج الدراسة أنه لا توجد تأثيرات دالة للصف أو النمذجة السلوكية ، بينما ، يوجد تأثير دال للتفاعل بين الصف والنمذجة السلوكية . واستنتج ويلسون أن النمذجة السلوكية تؤثر فى الأداء الابتكارى للأطفال . ويبدو أن صلاحية النمذجة السلوكية فى تنمية الطلاقة اللفظية لها علاقة بمستويات النمو المعرفى للطفل الملاحظ .

وأوضح أريم (Arem, 1974, 5108) ، من خلال دراسة قام بها ، أن الأداء الابتكارى غير اللفظى للأطفال يتأثر تأثرا دالا بالنمذجة السلوكية واستنتج أن النمذجة السلوكية اللفظية والبصرية تعتبر وسائل مؤثرة فى تنمية الأداء الابتكارى .

وأعد كوفنجتن وكرتشفيلد ودافيز(Covington & Crutchfield & Davies) برامج تدريب للابتكارية تشمل على نبذات صغيرة من الخصائص الابتكارية ورسم وقصص . وكتبت هذه البرامج فى شكل روائى مثل ديالوج تظهر من خلاله الخاصية الرئيسية للابتكار . وقرأ تلاميذ

المدرسة الابتدائية هذه البرامج . وبينت الدراسات وجود زيادة دالة فى الابتكارية كنتيجة لقراءة هذه البرامج وهكذا يكون قد تم إثبات التسهيل الاجتماعى للإستجابات الابتكارية من خلال استخدام مواد القراءة) (Belcher, 1975, 351 .

ويرى محمد ثابت (١٩٨٢ ، ٣٠) أن دور عمليات التعلم الاجتماعى بما تشتمل عليه من نمذجة سلوكية وتعلم بالملاحظة (Observational Learning) والتقليد (imitation) والتدعيم (reinforcement) وغير ذلك ما زال غامضا بالنسبة لاكتساب السلوك الابتكارى .

ويبدو من الواضح أننا بحاجة لإجراء المزيد من البحوث قبل أن نقرر ما إذا كانت النمذجة السلوكية تصلح أو لا تصلح لتسهيل السلوك الابتكارى ، ولن تكون النمذجة السلوكية أكثر نفعا فى تسهيل سلوكه الإبتكارى . (Landreneau, 1978, 137)

٢ - دور النمذجة السلوكية فى تعديل الاتجاهات :

لا شك أن الفرد يقضى معظم حياته بين أفراد آخرين ، ومنذ الأيام الأولى يتفاعل معهم ، أى يتأثر بهم ويؤثر فيهم . فهو يكتسب منهم المعايير والاتجاهات ، وتنشأ لديه العواطف والاهتمامات (فاروق جبريل ، ١٩٨٧) .

ولا يولد الناس ولديهم اتجاهات خاصة ، ولكننا نكتسبها من خلال الملاحظة والاشتراط الإجرائى والاستجابى وكذلك من خلال الأنماط المعرفية للتعلم ، وعلى ذلك فإن هذه المؤثرات تكون متداخلة فى الخبرة الواحدة ..

ومن المحتمل أن الاتجاهات تتغير بنفس الطريقة التى تتكون بها فى البداية أى عن طريق الملاحظة والاشتراط الإجرائى والإستجابى والأنماط المعرفية للتعلم (لندال . دافيدوف ، ١٩٨٨ ، ٧٧٦) .

ويتعلم الطفل إتجاهاته وقيمة عن طريق التقليد . ويتم تعلم الطفل بالتقليد حتى ولو لم يكافأ على ذلك . وتقليد الطفل لا يقتصر على والديه فقط ، بل يقوم بتقليد الأقران والمعلمين وغيرهم وأكثر من ذلك فإن التقليد هو أهم العوامل وأسبقها فى تكوين إتجاهات الطفل (عبد الله موسيى ، ١٩٨٢ ، ٢٦٣) .

وتتأثر الاتجاهات بعامل التقليد والمحاكاة ، فالطفل منذ ولادته يقع تحت تأثير الأسرة ، وهى الجماعة الاجتماعية الأولى التى يعيش الطفل معها ويتفاعل وإياها . فعن طريق التقليد يكتسب الطفل كثيرا من العادات والاتجاهات والميول والقيم عن أفراد أسرته ، ولاسيما الوالدين وإن كان هذا لا يمنع بالطبع أن الطفل يتناول هذه الاتجاهات فيما بعد بالفحص والتمحيص فيتقبل بعضها ويرفض البعض الآخر (عبد الرحمن عيسوى ، ١٩٧ ، ٢٢١) .

ومن المسلم به بصفة عامة أن الاتجاهات تنتقل أو تعلم ، وأن الاهتمام المنتشر بأسلوب تعلمها دليل على أهميتها فى العالم الحديث . ويتشابه البحث فى هذا المجال لدرجة ملحوظة مع الأبحاث الأكثر قدما عن التعلم الاجتماعى ، والتى تتضمن التعلم الشرطى ، والإيحاء ، والتقليد . ويظهر أن هذه هى العمليات التى تغرس بواسطتها الاتجاهات فى المقام الأول أو تعدل

بها فيما بعد (ك.م. إيفانز ، ١٩٩٣ ، ٢١) .

وفى أثناء عملية التفهم لعناصر البيئة والتفاعل معها ، تتكون اتجاهات الفرد ثم تتعدل متأثرة بإدراك الفرد للمواضيع والأحداث . حيث يميل الفرد إلى تقليد غيره فى أنماط سلوكه عن طريق عملية التوحد وإمتصاص السلوك ، وتلك العملية لا تتم إلا عن طريق الإدراك (سعد عبد الرحمن ، ١٩٨٣ ، ٥٣٢) .

ويشكل الآباء والمعلمون والأخوة والأقران نماذج يعمل الفرد على ملاحظة سلوكها وتقليده . وهذا يبين أهمية الدور الذى يلعبه المعلم كنموذج فى تشكيل بعض الاتجاهات المعنية لدى طلابه إذ لا يقتصر تأثيره على الجانب المعرفى فقط ، بل يتناول الجانب العاطفى أيضا . ويتأثر التلاميذ بسلوك معلمهم أكثر من تأثرهم بأقواله ، فالمحاضرة التى تتناول العدل أو الخير ، لا تشكل اتجاهات ايجابية عند المتعلم نحو هذه المفاهيم ، اذا كان عرضه للظلم أو الشر على نحو فعلى (عبد المجيد نشواتى ١٩٨٤ ، ٤٧٦) .

ويرى وليم لامبرت وولاس لامبرت (١٩٨٩ ، ١٣٩) أن تحول الاتجاهات يكون بأكثر درجة من السهولة عندما يستطيع المتعلم التوحد مع « معلميه » الاجتماعيين . وعندما يرغب فى أن يكون مثلهم . كما يحدث بين الطفل ووالديه . وتشير بعض البحوث إلى أنه كلما كان الشخص المؤثر جديرا بالثقة وجذابا ، زاد احتمال وصول رسالته وتأثيرها على الاتجاهات الموجودة لدى الملاحظ .

ويذهب بعض علماء النفس فى دراستهم لعمق وشدة الإتجاهات إلى أن الإدراك هادف يرمى إلى تحقيق أهداف الكائن الحى ، فالفرد يدرك الموضوعات التى ترتبط بحاجياته إرتباطا مباشراً ويسعى إلى تفهم عناصر البيئة ليتمكن من التكيف معها حتى يحقق أهدافه بأساليب سويه تتفق ومعايير وقيم بيئته أو مجتمعه وعلى هذا فهو يلم بمداخل البيئة فيفهم رموزها التى تهديه إلى حل مشاكله وبذلك تتأثر إتجاهات الفرد بإدراكه وتتأثر أيضا بإدراك الأفراد الآخرين . وبهذا يمكن تفسر الإتجاه عن طريق عملية الإدراك حيث يسعى الفرد إلى محاكاه غيره فى إتجاهه عن طريق عملية الإمتصاص والتقمص (سيد خير الله ، ١٩٧٣ ، ٢٧٠) .

ومن الطبيعى أن نتوقع إزدياد فرص إكتساب وتعديل الإتجاهات نحو موضوع معين بإزدياد تعرض الفرد لخبرات مباشرة مرتبطة بالموضوع عن طريق التفاعل المباشر معه . ولعل ذلك هو ما يضفى قيمة على الوسائل السمعية والبصرية التى يستعان بها كثيرا فى مجال التدريس والإعلام والتدريب ، وتعتبر القدوة الحسنة من جانب المعلمين نمطا من الخبرة المباشرة للتلاميذ ، إذ لا يصعب على التلميذ مثلا إكتساب إتجاه إيجابى نحو قيمة الوقت أو تنظيمه إذا كان يرى فى المعلم مثلا يحتذى للإفادة من كل دقيقة منه (ممدوح الكنانى ، ١٩٨٧ ، ٢٢٦) .

وحيث أن الفرد منطقى فى تفاعله وتعامله مع المعلومات ، وأن الفرد يمكن حفزه للإنصات إلى رسالة معينة والتفاعل مع محتواها وتعلمه وتمثله فى سلوكه وإتجاهه . فإنه يمكن للمعلم أن يستخدم تلك الطريقة فى إكساب

طلابه الاتجاهات المرغوب فيها (أحمد بلقيس ، ١٩٨٣ ، ٤٣٤) .

وكما يتعلم الطفل إتجاهاته عن طريق عملية التعلم الترابطى الشرطى ، فإنه يتعلم الاتجاهات أيضا عن طريق التقليد . ويلاحظ فى التعلم الترابطى أن الثواب له دوره فى تدعيم الاستجابات التى يتم تعلمها . أما فى التعلم بالتقليد فقد يتم التعلم دون وجود الإثابة أو التدعيم بشكل بارز ودون قصد التعلم (سعد جلال ، ١٩٨٤ ، ١٦٢) .

كما وجد مورجان وريمرز " Morgan and Remmers " أن هناك ارتباطا بين اتجاهات التلاميذ ومدرسيهم وإتجاهات الأصدقاء بعضهم البعض ، مما يدل على مدى تأثر الفرد بالعلاقات الاجتماعية (إنتصار يونس ، ١٩٨٤ ، ٢٨٠) .

ويرى حسين عبد العزيز الدرينى (١٩٨٢ ، ١٦٩ - ١٧٠) أن النمذجة السلوكية Modeling طريقة فعالة فى تنمية الاتجاهات . فيذكر ، أنه تستخدم طرق مختلفة لتعديل الاتجاهات المعوقة لتنمية الابتكار . ومن هذه الطرق النمذجة السلوكية والتقليد والتدعيم أو التعلم الاجتماعى واستخدام الارتباط الشرطى ، فباستخدام طرق تعديل الاتجاهات يمكن تعديل الاتجاهات المعوقة للابتكار مثل الميل لنقد الأفكار الجديدة أو الخوف من التجريب أو عدم تشجيع المخاطرة الفكرية أو الميل لاستخدام الشئ أو الفكرة بنفس الأسلوب أو عدم تحمل الغموض أو الخوف من السؤال واثارة المشكلات الجديدة .

ويوجد دليل على أن الخبرة البديلة " Vicarious experience " يمكن أن تحدث تغييرا فى التقرير الذاتى للطفل عن إتجاهاته نحو السلالات الأخرى " Child's self-reported racial attitudes "حيث درس تبرسون وثرستون Peterson and thurston أثر أحد الأفلام التى تصور السود فى سلوك غير مناسب لاتجاهات الأطفال البيض نحو السود . وكان الأطفال البيض قبل مشاهدة الفيلم لديهم إتجاهات إيجابية نحو السود ، لكن بعد مشاهدتهم للفيلم أصبحت اتجاهاتهم مضادة للسود (Zimmerman & Brody, 1975, 592)

لذلك يبدو أن الإشارات البديلة Vicarious cues يمكن أن تؤثر تأثيرا سلبيا على الاتجاهات العنصرية racial attitudes لكن هل يتأثر السلوك الظاهر بنفس السهولة أيضا ؟ يوجد دليل قوى فى نقل التعلم الاجتماعى ، على أن السلوك المكتسب إبداليا لا يظهر دائما فى السلوك العلنى بسبب وجود عوامل مختلفة تؤثر على الأداء والاكتساب (Zim- merman & Brody, 1975, 592) ويعرض باندورا (Bandura,1969,595-613) ، فى كتابة «مبادئ تعديل السلوك "Principles of behavior modification". ، ثلاث إستراتيجيات لتغيير الاتجاه Strategies of Attitude change تعتمد على التعلم بالملاحظة observational learning وهذه الاستراتيجيات لتغيير الاتجاه Strategies of Attitude change تعتمد على التعلم بالملاحظة observational learning وهذه الاستراتيجيات هى :

١ - الأسلوب الذى يركز على المعتقدات والمعارف: Belief - oriented approach

٢ - الأسلوب الذى يركز على العواطف : Affect-oriented approach

٣ -الأسلوب الذى يركز على السلوك : Behavior-oriented approach

وفى الجزء التالى يتناول المؤلف هذه الأساليب بشئ من التفصيل :

أولاً : الأسلوب الذى يركز على المعتقدات والمعارف :

توجيه الاعتقاد يؤدى إلى تعديل إتجاهات الناس عن طريق تغيير معتقداتهم عن موضوع الاتجاه من خلال التعرض لأشكال مختلفة من الإتصال المقنع persuasive Communications حيث يفترض أنه يمكن تغير تقييمات الناس لموضوع الاتجاه عن طريق إمدادهم بمعلومات جديدة عن خصائصه .

ومعظم البحوث التى استخدمت هذه الطريقة المعلوماتية informational approach فى تغيير الاتجاه صممت لمعرفة الشروط التى تحتها ، تؤدى عملية النمذجة السلوكية ، لأعلى تأثير على اتجاهات الأشخاص الملاحظين . وتم بحث ثلاث متغيرات رئيسية هى خصائص النموذج ، وعملية النمذجة ، والأشخاص الملاحظين . وتم تحليل أثر متغيرات النموذج فى تعديل الاتجاهات ، ومن هذه المتغيرات : الخبرة expertness ، الثقة

trustworthiness ، الهيبة prestige ، الإنصاف impartiality ، والقوة الاجتماعية Social power . والمجموعة الثانية من المتغيرات تختص بتشكيل وتنظيم عملية النمذجة السلوكية والتى تؤثر تأثيرا دالا فى معلومات الاتجاه وتغييره ، وأما المجموعة الثالثة من المتغيرات فهى خاصة بالأشخاص الملاحظين ، مثل العمر ، والجنس ، والمستوى الاجتماعى الاقتصادى .

ومعظم البحوث السابقة التى تناولت النمذجة السلوكية استرشدت مبدئيا بمجموعة من المبادئ الامبريقية أكثر من استرشادها بنظرية منظمة . ومع ذلك فإن هذه المبادئ انتظمت حول افتراض أساسى هو أن تغيير الاتجاه محكوم إلى حد كبير بالتوقعات expectations المنقولة عبر ملاحظة المكافأة والعقاب لأفعال معينة . واذا كان النموذج يتميز بالكفاءة أو الهيبة فإنه يكون أكثر تأثيرا من الأقل كفاءة .

ثانياً : الأسلوب الذى يركز على العواطف :

الاستراتيجية العامة الثانية لإحداث التغيرات الاتجاهية attitudinal changes تتضمن التركيز على العواطف . فى هذه الطريقة تعدل التقييمات لموضوعات الاتجاه الخاصة والسلوك نحوها ، بواسطة تبديل خصائصها العاطفية . وهذه التغيرات العاطفية تتم من خلال خطوات مؤسسة على مبادئ الاشتراط الكلاسيكى . فالتغيرات السلوكية والاتجاهية يمكن أن تنتج عن طريق الربط بين المثيرات المنفرة والأحداث المعززة ايجابيا فى عمليات سلب الحساسية من هذه المثيرات .

وتوجد طريقة أخرى لاستمالة تغيرات انفعالية وتؤدى إلى نتائج سلوكية عظيمة تعتمد على عمليات النمذجة السلوكية . وهذه الطريقة تعتمد على ربط موضوعات الإتجاه أو خصائصها مع إشارات نمذجة سلوكية انفعالية قادرة على تحريك استجابات انفعالية مماثلة لدى الملاحظين . وتعديل الاتجاه من خلال النمذجة السلوكية attitudinal modification through modeling تم شرحه فى تجربة لدنكر Duncker . ففى هذه التجربة تم اختبار مبدئى لتفضيلات الطعام لدى الأطفال وبعد ذلك قرأت قصة على الأطفال ، فى هذه القصة إشمأز بطل قوى ذكى من أطعمة مماثلة لتفضيلات الأطفال واستطعم بشغف أطعمة أخرى . وأدى استحسان البطل إلي تغيير تفضيلات الأطفال للطعام . وفى تجربة أكثر حداثة وجد كارلين Carlin أن الأطفال الصغار أظهروا تفضيلات للإشباع أو المكافأة المؤجلة بعد مشاهدتهم لنموذج راشد يظهر انفعالات موجبة بينما ينتظر المكافأة المؤجلة أكثر مما فعلوا بعد ملاحظتهم لنموذج يظهر إنفعالات سالبة .

وتم إثبات قدرة النمذجة السلوكية على استمالة تغيرات إتجاهية attitu-dinal changes بدرجة كبيرة فى تجربة قام بها باندورا وآخرين . وفى هذه الدراسة قام الباحثون ببحث أثر النمذجة السلوكية على تغيير الاتجاه نحو الثعابين ، حيث قاموا بتطبيق ٦ مقاييس اتجاه على مفحوصين يخافون الثعابين وتحدد هذه المقاييس مقدار حبهم أو بغضهم لأنواع مختلفة من المواجهة مع الثعابين . ثم قدموا معلومات حقيقية للمفحوصين عن خصائص وعادات الثعابين لتقييم أثر المعلومات العرضية قبل تطبيق المعالجة . ثم

طبقت مقاييس الاتجاه مرة أخرى بعد اختبار سلوك تجنب الثعابين . وفى الجزء الثانى من التجربة تلقى المفحوصين إما نمذجة سلوكية رمزية symbolic modeling أو نمذجة سلوكية حية Live modeling متحدة مع مشاركة موجهة ، أو بدون معالجة . وبعد انتهاء المعالجة أعيد تطبيق مقاييس الاتجاه قبل وبعد اختبار تجنب الثعابين مباشرة .

وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن كره المفحوصين للثعابين لم يتغير بواسطة المعلومات الحقيقية والتعرض لاختبار تجنب الثعابين . وأن كل من النمذجة السلوكية الرمزية ، والنمذجة السلوكية الحية المتحدة مع مشاركة موجهة ، نجحت فى القضاء على الاستجابات الانفعالية السالبة لمثيرات الثعابين ، وأدت إلى تغيرات إتجاهية ممتدة Produced extensive attitudinal changes . وأن شرط النمذجة الحية المتحدة مع مشاركة موجهة أدى إلى أكبر تعديل فى السلوك الاتجاهى attitudinal behavior .

وتوضح هذه النتائج أن المكونات المعرفية للاتجاهات يمكن تعديلها من خلال المعالجة المباشرة للخصائص الانفعالية لموضوع الاتجاه دون أن تتضمن معلومات عن الكيفية المناسبة أو الغير مناسبة .

ثالثاً : الأسلوب الذى يركز على السلوك :

Behavior - oriented

الطريقة الثالثة لتعديل الاتجاهات ، التى تطبق غالبا فى علم النفس

الاجتماعى التجريبى ، تعتمد على استراتيجية توجيه السلوك behavior oriented strategy - وبرامج التغيير التى تمت داخل إطار التعلم الاجتماعى Social learning تبنت أيضا هذه الطريقة بالرغم من أن هذه البرامج تلقت تنويها قليلا فى مناقشات نظرية الاتجاه-attitude theory لأنه حتى وقت قريب كانت النتائج المعرفية التى ترافق التعديلات السلوكية نادرا ما تقيم تقييما منظما . وقبل شرح النتائج التجريبية المحددة لطريقة التوجيه السلوكى ، يجب توضيح الخطة المفاهيمية لهذه البحوث .

إن إستقصاء عملية تغيير الاتجاه ، فى جزء كبير منه ، تم توجيهه بواسطة نماذج متنوعة للمطابقة المعرفية Cognitive consistency . ومن أكثر هذه المواقف النظرية بروزا : التآلف Congruity ، الموازنة balance ، والتنافر المعرفى Cognitive dissonance . بالرغم من أن هذه المواقف تختلف قليلا فى أنواع الأحداث المرتبطة بكل منها والطرق المستحدثة فى الوصول للإتزان الداخلى ، وتشترك فى أن فكرة الشخص عن نفسه وعن بيئته تكون منتظمة داخل نظام داخلى مناسب . وتفترض هذه المواقف أنه يوجد دافع قوى للمطابقة الذاتية self-consistency . ومن ثم ، فإن تقديم معلومات جديدة تخالف الاتجاهات الموجودة أو الاعتقادات يخلق حالة دافعية معاكسة تحرض الشخص على خفضها أو اختزالها عن طريق عمل تعديل معرفى للوصول إلى اتزان عقلى جديد . ومذاهب المطابقة هذه تفترض أن التآلف الداخلى بين العناصر المعرفية يعتبر المحدد الأساسى لتغيير الاتجاه .

وفى الاستقصاءات العملية يتم خلق عدم الإتزان المعرفى المطلوب من خلال التعرض لإتصالات مقنعة Persuasive Communications تخالف إتجاهات المفحوصين المبدئية .

وأوضحت نتائج الدراسات أن التغيرات السلوكية تؤدى إلى تغيير مطابق فى اتجاهات المفحوصين .

المراجع :

١ - إنتصار يونس : السلوك الانساني . الاسكندرية : دار المعارف ، ١٩٨٤ .

٢ - إي جيرى فيرز : نظرية التعلم الاجتماعي لروتر . في نظريات التعلم « دراسة مقارنة » ، الجزء الثاني ، (ترجمة علي حسين حجاج ، مراجعة عطيه محمود هنا) ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد ١٠٨ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ديسمبر ١٩٨٦ .

٣ - جون كونجر ، بول موسن ، جيروم كيجان : سيكولوجية الطفولة والشخصية . (ترجمة : أحمد عبد العزيز سلامه ، جابر عبد الحميد) ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٧٠ .

٤ - فاروق السعيد جبريل : قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية « دراسة نمائية » . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بالمنصورة ، ١٩٨٢ .

٥ - ―――――――― : علم النفس الإجتماعي . المنصورة : عامر للطباعة والنشر ، ١٩٨٧ .

٦ - فرج عبد القادر طه : أصول علم النفس الحديث . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٩ .

٧ - هولاند وسيجاوا : التعلم بالملاحظة : باندورا ، فى نظريات التعلم « دراسة مقارنة » . الجزء الثانى (ترجمة على حسين حجاج ، مراجعة عطيه محمود هنا) ، سلسلة عالم المعرفة العدد ١٠٨ المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ديسمبر ١٩٨٦ .

8 - Alonso, M. R. modeling of Parent Child offectionate behavior and effect of parental nurturance on preschoolers observational learning, Diss. Abs. Int., 1973, 34, 7, 3483B.

9 - Bandura, A. Psychological modeling : conflicting theories, Chicago : Aldine. Atherton, 1971.

10 - _________ Modeling theory, in W. S. sahakian (Ed.). Learning systems, models, and theories. Chicago : Rand Mc Nally, 1976.

11 - Bandura, A.& Grusec, J. & Menlove, F. observational Learning as a Function of symbolization and incentive set, child Development, 1966, 37, 499 - 506 .

12 - Bandura, A. & Hurris, M. Modification of syntactic style, Journal of Experimental Child Psychology , 1966 , 4, 341 - 352 .

13 - Bandura, A. & Mc Donald, F. the influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgements, Journal of Abnormal and social Psychology, 1963, 67,274 - 281 .

14 - Bridgman, B. & Burbach, H. effects of black v.s white models on academic expectation and actual Performance of fifth grade students, Journal of Expermental Education, 1976, 45, 1, 9 - 12 .

15 - Brody, G. & Zimmerman, B. the effects of modeling and classroom organization on the personal space of third and fourth grade children, American Educational Research, 1975, 12, 2, 157 - 168 .

16 - Brown, D. & Reschly, D. &. Wasserman, H. effects of surreptitious modeling upon teacher chassroom behaviour, Psychology In The School, 1974, Vol. XI, 3, 366 - 369 .

17 - Crask, M. improving Persistence through observational Learning and attribution retraining, Britsh Journal of Educational Psychology, 1985, 55, 138 - 147 .

18 - Dickinson,, M. locus of Control, self - reinforcement and Modeling of self - reinforcement as related to creativity, Diss. Abs. Int., 1974, 35, 6, 41 66B .

19 - Ellis, M. the effect of sex of model and sex of subject and behavior on modeling with hospitalized psychiatric Patients, Diss. Abs. Int., 1973, 34, 10, 5187 B .

20 - Gerst, M. S. Symbolic coding processes in observationl learning, Journal of personality and social psychology, 1971, 19, 7 - 17 .

21 - Greeson, L. E. modeling and mental imagery use by multiply handicapped and learning disabled preschool children, psychology in the school,1986, 23,82 -87 .

22 - Grieshop, J. & Harris, M. effects of mode of modeling, model age, and ethnicity on rule - governed language, behaviors, Journal of Educational Psychology, 1974, 66, 6, 974 - 980 .

23 - Hjelle, L. A. & Ziegler, A. J. personality theories, second edition, Mc Grow Hill International Book Co. London, 1981 .

24 - Landreneau, E. the influnce of modeling on children's creative Performance, Journal of Educational Research, 1978, 71, 3, 137 - 139 .

25 - Little, D. M. the effect of modeling of Career Counesling and sex of counseler on interest in nontraditional occupations for

women, Dis. Abs. Int., 1973, 34, 7, 3994A .

26 - Ronning, R. modeling effects and developmental changes in dealing with a formal operations task, American Educational Research Journal, 1977, 14, 3, 213 - 223 .

27 - Ross, D. relationship between dependency, international learning and incidental learning in Preschool children, Journal of personality and social Psychology, 1966, 4, 374 - 381 .

28 - Schunk, D. modeling and attributional effects on children's achievment a self - efficacy analysis, Journal of Educational Psychology, 1981, 73, 1, 93 - 105 .

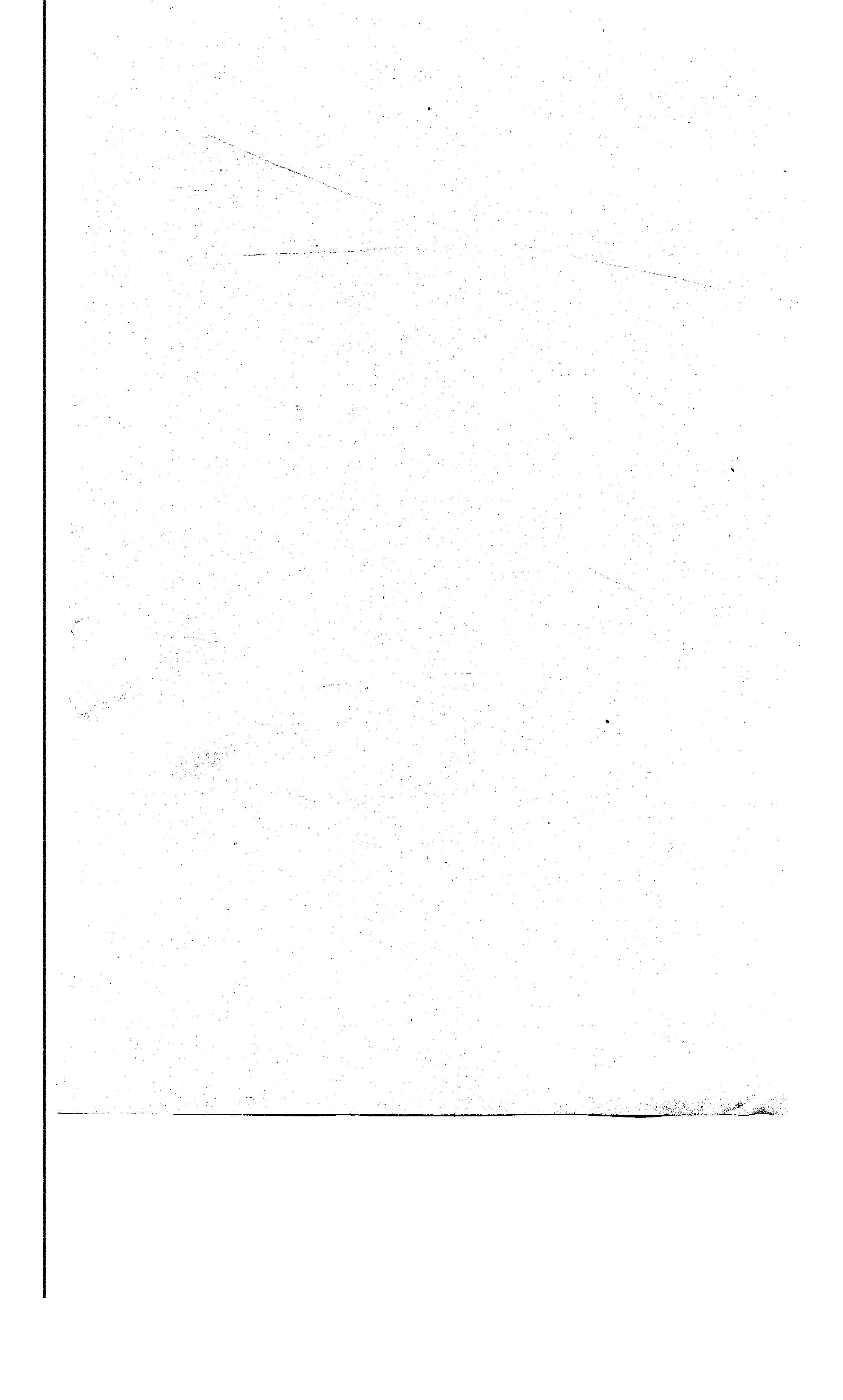
29 - Thelen, M. & Fry, R. & Fehrenbach, P. & Nanette, F. theraputic videotape and film modeling : a review, Psychological Bulletin, 1979, 86, 4, 701 - 720 .

30 - Yussen, S. R. determinants of visual attention and recall in observational learning by Preschoolers and second graders, Developmental Psychology, 1974, 10, 93 - 100 .

31 - Zimmerman, B. & Brody, G. race and modeling influences on interpersonal play Patterns of boys, journal of Educational Psychology, 1975, 67, 5, 591 - 598 .

32 - Zimmerman, B. & Jaffe, A. teaching through demonstration : the effects of structuring, imitation, and age, journal of Educational Psychology, 1977, 69, 6, 773 - 778 .

33 - Zimmerman, B. & Pike, E. effects of modeling and reinforcement on the acquistion and generalization of question asking behavior, child Development, 1972, 43, 893 - 907 .



رقم الإيداع
٢٠٠٣/٥٢١٢
الترقيم الدولى I. S. B. N.
977 - 5077 - 94 - X